370
Si4s

THE UNIVERSITY
OF ILLINOIS
LIBRARY
370
Si4s

OAK ST. HDSF

NOTICE: **Return or renew all Library Materials! The *Minimum* Fee for each Lost Book is $50.00.**

The person charging this material is responsible for its return to the library from which it was withdrawn on or before the **Latest Date** stamped below.

Theft, mutilation, and underlining of books are reasons for disciplinary action and may result in dismissal from the University.
To renew call Telephone Center, 333-8400

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY AT URBANA-CHAMPAIGN

FEB 07 1991

L161—O-1096

SCHULPÄDAGOGIK

VORLESUNGEN,
GEHALTEN AN DER UNIVERSITÄT
STRASSBURG

VON

GEORG SIMMEL

VERLAG VON A. W. ZICKFELDT, OSTERWIECK/HARZ
1922

370
Si 4 A

Vorrede des Herausgebers.

Die Vorlesungen über Pädagogik, die wir hiermit dem Druck übergeben, hat Simmel im Wintersemester 1915/16 in Straßburg gehalten. Da das Kollegiengebäude der Universität in ein Lazarett umgewandelt war, fanden sie im botanischen Institut statt. Der kriegerischen Verhältnisse wegen waren nur wenig Studenten in Straßburg anwesend. Der kleine Saal des genannten Instituts genügte daher, die anwesenden Studenten und freien Zuhörer zu fassen.

Aber grade der enge Kreis gab diesen Stunden einen besonderen, intimen Charakter. Simmel, für dessen Vorlesungen in normalen Zeiten das Auditorium maximum zu klein war, trug mit der gleichen Liebe und Andacht seine Gedanken vor.

So sehr war Simmel von den Gedanken ergriffen, daß sie immer im Augenblick selber produziert und aus dem unmittelbaren Leben hervorzudringen schienen. Dieser Reiz des Simmelschen Vortrags trat in kleinerem Kreise besonders eindrucksvoll hervor. So vermögen die gedruckten Vorlesungen nicht wiederzugeben, was die Schüler in lebendigem Verkehr mit dem Meister erfuhren.

Den wenigen, die im Winter 1915/16 den Vorlesungen folgten, werden sie gedruckt wie ein Gruß aus weiter Ferne sein. Andern sie zu empfehlen, stünde dem Herausgeber schlecht an. Was Simmel dachte und schrieb, bedarf einer „Einführung“ nicht. Simmels Gemeinde, die er mit der Kraft seines Geistes auch nach dem Tode zusammenhält, wird auch aus diesem Buche die Stimme dessen erkennen, der ihr im Leben ein unvergeßlicher Führer war.

Dem Wunsche Simmels gemäß sei darauf hingewiesen, daß das Manuskript der Vorlesung ursprünglich nicht für den Druck bestimmt war. Der Tod hat den Verfasser gehindert, es zu einer der klassischen Veröffentlichungen zu vollenden, die für Simmel charakteristisch sind. Aber eben der Zustand des nicht ganz vollendeten wird dem Leser wertvoll sein, sieht er doch so ein Simmelsches Buch im Werden!

Was die Grundsätze betrifft, nach denen Simmel seine Vorlesungen hielt, so hat er sich über sie folgendermaßen geäußert:

675009

„Die Vorlesungen sollten ausschließlich auf die prinzipielle Gesinnung wirken, mit der die junge Lehrergeneration an ihre Aufgabe heranzutreten hätte. Der Verfasser war bemüht, statt der allgemeinen Ermahnungen, mit denen man auf die Grundtendenzen einzuwirken versucht, immer sogleich die Gestaltung konkreter Begriffe zu beleuchten.“ Von einer „technischen Vollständigkeit“ wollte Simmel absehen.

Dem Herausgeber hat Simmel den Auftrag zuerteilt, „das Ganze auf eventuelle technische Irrtümer hin durchzusehen“, da er wünschte, daß die Vorlesungen nach seinem Tode veröffentlicht würden. In der Erfüllung dieser Anordnung liegt die bescheidene Arbeit des Herausgebers. Simmel hat ihm nicht viel zu tun hinterlassen.

Straßburg, im Dezember 1921.

Karl Hauter.

Der Pädagogik ist der Rang als Wissenschaft öfters abgesprochen. Sie sei eine Kunst, die der Einzelne im Maß seiner Begabung besser oder schlechter ausübe. Wäre das aber auch richtig, so gibt es doch eine Kunstwissenschaft. Auch das sittliche Handeln ist kein Wissen und doch gibt es eine Wissenschaft von ihm, auch das seelische Geschehen ist kein Wissen und doch gibt es eine Psychologie. Kurz, der Gegenstand der Wissenschaft ist nicht selbst Wissenschaft, abgesehen allerdings von der Erkenntnistheorie. Allein die rein theoretische Analyse der praktisch-pädagogischen Tätigkeit ist nicht die Absicht dieser Stunden, sie wollen vielmehr dem wirklichen Tun, der pädagogischen Praxis selbst dienen, nicht Gelehrte der Pädagogik sollen aus ihnen hervorgehen, wie aus einem historischen Kolleg Gelehrte der Geschichte, sondern Pädagogen.

Dennoch — wir stehen hier auf dem Boden der Wissenschaft, und von Neuem erhebt sich die Frage: wenn das pädagogische Tun, für das die Vorbildung hier für uns in Frage steht, nicht selbst Wissenschaft ist, sondern etwas anderes, meinetwegen „Kunst" — was kann unsere darauf bezügliche Aufgabe hier auf dem Boden der Wissenschaft, sein? Es ist eine einfache Ueberlegung. Auch wenn der Erfolg jeder Kunstübung von der jenseits alles Wissensbesitzes stehenden individuellen Begabtheit abhängt — so gibt es doch keine Kunst, die nicht ein Wissen brauchte. Und zwar nicht nur eines im technischen Sinne, das in der Einübung der Handgriffe bestünde, sondern ein Wissen um das Material, um Ausdehnung und Grenzen der Aufgaben, um jenes ganze Gebiet von Prinzipien und Maximen, das zwischen den letzten, nur durch das Talent oder Genie entschiedenen Formgebungen und dem Handwerklich-Technischen steht und das letztere dem ersteren fügsam macht und es in dieses überführt. Jedes praktische Tun bedarf des Wissens, und darin spiegelt sich objektiv die subjektive Wurzeleinheit des Menschen, aus der Praktisches und Theoretisches nur wie zwei Zweige herauswachsen; manchmal ist es nur ein eng umgrenztes, oberflächliches, manchmal ein weitgreifend systematisches, wie bei dem Juristen, dem es doch schließlich auf ein eingreifendes Handeln ankommt und der dazu eine ganze Wissenschaft braucht. In dieser Analogie erkennen wir die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft. Seien wir

uns klar: wir treiben diese Wissenschaft hier nicht, wie es sonst der Stolz der Wissenschaft ist, um des Wissens willen, wie Aegyptologie oder Paläontologie getrieben wird, sondern als Grundlage und im Dienst einer Praxis. Diese Praxis, die Gesamtteleologie der Pädagogik einteilend mit Begriffen zu definieren, wäre ein unnützer Zeitaufwand. Ohne Weiteres ist vorauszusetzen, daß ein jeder Gebildete ungefähr weiß, was unter Pädagogik zu verstehen ist. Diesen Umriß auszufüllen ist Sache dieser Stunden in ihrer Ganzheit, aber nicht eine formale Begriffsbestimmung. Auch müßte dabei über ihre letzten Ziele verhandelt werden, was in der pädagogischen Literatur in ganz übertriebenem Maß geschieht. Es ist auch über sie eigentlich kein Streit — oder, wenn er da ist, kann er nur ganz dogmatisch entschieden werden. All solche Prinzipienfragen: ob die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft oder eine besondere Synthese anderer Wissenschaften sei; ob sie sich auf Psychologie oder auf Ethik gründe; ob sie ein Kapitel der Politik oder der Soziallehre oder Sache rein individualistischer Bemühung sei — all das soll nicht zum tausendsten Male diskutiert werden. Auch von hier aus gesehen haben wir uns auf einem mittleren Gebiet zu bewegen: nach denjenigen Einsichten und Regeln ist zu fragen, die sich zwischen dem höchsten Prinzip, welches es auch sei, und den ganz singulären Vornahmen, den rein technischen Betriebsmethoden hinstrecken. Die Grenze der Verallgemeinerung, des Hinabreichens in die letzten Tiefen liegt für uns da, wo das Prinzip durch seine Höhen- oder Tiefenentwicklung seine Bedeutung für die praktische Pädagogik verliert. Gewiß reicht diese Bedeutung sehr weit in jene Entwicklung hinein und ich werde die Ausblicke in letzte Prinzipien der verschiedensten Lebens- und Wissensprovinzen nicht scheuen. Allein immer nur da, wo sie mit jenem mittleren, praktischen Gebiet in fühlbarer, pädagogisch wichtiger Verbindung stehen.

Damit ergibt sich noch eine weitere Ablehnung.[1]) Man hat neuerdings in die pädagogische Literatur Untersuchungen einbezogen, deren Resultate zwar für die Pädagogik wichtig sind, die aber in ihrem Sinne und Verlauf als Untersuchungen in ganz andere wissenschaftliche Interessengebiete hineingehören und auch in diesen ver-

[1]) Der Defensiv-Charakter dieser Einleitung ist erforderlich, damit Sie nicht über das enttäuscht sind, was Sie hier erwartet. Was ich positiv zu bieten habe, werden Sie am Schluß der Vorlesungen wissen und können es erst dann wissen; was ich aber nicht zu bieten vorhabe, müssen Sie sogleich erfahren.

bleiben. Die Reihen der Erkenntnisse, an und für sich ins Unbegrenzte verlaufend, werden eben je nach den theoretischen oder praktischen Absichten, um derentwillen sie gesucht werden, an ganz verschiedenen Stellen durchschnitten und abgegrenzt. Wenn man z. B. den Zug eines Heeres in seiner Bedeutung innerhalb der politischen Geschichte erfragt, so ist es gleichgültig und gehört nicht in die Untersuchung, in wie großen Abteilungen das Heer marschiert ist, was vielleicht militärtechnisch sehr wissenswert ist; höre ich aber grade auf die letztere Frage, daß der Wassermangel in dem betreffenden Gebiet eine gewisse Zerlegung in kleine Abteilungen nötig machte, so brauche ich nicht zu wissen, welche geologischen Verhältnisse diesen Mangel erzeugten; und frage ich nach diesen, so geht mich in diesem Zusammenhange nicht an, welches die chemischen Elemente des Wassers sind usw. Entsprechend hier: z. B. die physiologischen Voraussetzungen der Arbeits-Ermüdung, die psychologischen Experimente darüber, wie oft sinnlose Silben wiederholt werden müssen, um sich einzuprägen, die demographischen Untersuchungen über Alkoholwirkungen, auf Grund deren man die Kinder vor solchen schützen und warnen soll, die Erwägungen, ob Intelligenz mehr Kombinationsgabe oder mehr analytische Fähigkeit ist, — gehen uns hier nichts an. Die Absicht geht durchaus auf die Praxis und ihre geistige Vertiefung, nicht, oder nur ausnahmsweise, aber auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse, welche zwar die Tatsachen der Praxis kausal begreiflich machen, aber weder diese selbst unmittelbar fördern, noch helfen, ihr das Fundament zu unterbauen, aus dem ihre Vergeistigung und Zielsicherheit hervorgeht. Die Fragen sollen durchaus nur in der Richtung, die ihnen *hier* eigen ist, d. h. nur in der pädagogischen, vertieft werden — in dieser freilich soweit wie möglich — nicht aber in noch so wissenschaftlichen Richtungen, durch die sie aus der Pädagogik herausgeführt werden.

Unser Programm soll also versuchen, sich von der Selbstverständlichkeit ganz allgemeiner letzter Ziele ebenso fernzuhalten, wie von den technischen Einzelheiten des Unterrichts, die der Unterweisung im Seminar und der Tradition des praktischen Betriebes vorbehalten bleiben. Freilich habe ich die einzelnen praktischen Probleme von Erziehung und Unterricht zu behandeln. Aber die entscheidende Absicht ist, daß durch ihre Behandlung die *pädagogische Einstellung des Geistes überhaupt* erreicht werde, die den Einzelnen befähigt, nun von sich aus die Probleme seiner täglichen Arbeit zu entscheiden. Wenn ich deshalb manches sage, was keine unmittelbar praktische Anweisung,

sondern nur Kontemplation und philosophische Begründung ist, so verliere ich dabei die Praxis nie aus den Augen: denn auch dieses soll nur jene pädagogische Einstellung erreichen helfen, die der Praxis der singulären Aufgabe ihren rechten Ton und Intention gibt, aber durch streng beschränkte Behandlung dieser singulären Aufgabe nicht zu erreichen ist, sondern nur durch Hinabsteigen in die breiteren, tragenden Schichten.

1. Kapitel.

Das grundsätzliche Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht.

Man hat den Unterricht als ganzen bestimmten Methoden unterstellt: Herbart und seine Schule haben den Lehrgang in eine Anzahl formaler (weil auf jeden Lehrstoff anwendbarer) Stufen zerlegt. Die verschiedenen Modifikationen davon sind nur für die Geschichte der Pädagogik wichtig. Sachlich ist die beste: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung (des Einzelnen mit dem Einzelnen), systematische Zusammenfassung, Anwendung. (Barth 404.) Dieses gekreuzt von einer anderen methodischen Frage.

Nach zwei gegensätzlichen Prinzipien hat man den Fortschritt des Unterrichts gliedern wollen, die man das partielle und das graduelle genannt hat, die aber niemals als ganz getrennte festzuhalten sind. Jenes zerlegt den Stoff als Stoff und bringt in jeder Schulperiode einen weiteren Teil hinzu. Dieses bringt gleich am Anfang das Ganze und verwendet die folgenden Jahre zur Vertiefung, Erweiterung, Spezialisierung. Diese Prinzipienfrage gilt zwar wesentlich der Volksschule, aber sie bezeichnet doch auch die beiden Möglichkeiten, in denen jeder andere Unterricht gleichfalls verlaufen könnte, in gegenseitigem Ausschluß und in Gleichzeitigkeit. Geschichte und Mathematik lassen sich nur im Aufbau des Stoffes lehren; Sprachen und Naturwissenschaft können das Wesentliche, Grundsätzliche, den Umfang des Gesamtgebietes zuerst zeichnen und dies dann allmählich in Einzelheiten und Vertiefungen weiterführen. In beiden Formen lernt der Schüler, außer dem sachlichen Spezialgehalt die Art der Entwicklung im Geistigen kennen.

Seit Herbart hat man formale Stufen aufgestellt, durch die jeder Unterrichtsgegenstand zu gehen hätte. — Der Streit, wie viele es sein sollen, wie sie zu zerlegen und zu verknüpfen sind, scheint mir ziemlich belanglos. — Wenn damit auch nur die Erfahrung praktischer intuitiver Pädagogen formuliert ist, so ist es doch sehr nützlich, daß der Lehrgang auf diese Weise zum Allgemeinbesitz auch der Minderbegabten werden kann; wovon freilich der Nachteil jeder festen Schematisierung für die Lebendigkeit des Unterrichts in Abzug zu bringen ist. Mir scheinen drei Stufen als wesentliche zu fordern.

1. Die Erfahrung von der Tatsächlichkeit des Gegenstandes. Die „Anschauung“ ist nur eine Art davon. Dem Schüler ist nur nahezubringen: hier ist ein Etwas, das durch irgendwelche, äußerlich hingenommene, vielleicht ganz unvollständige Kennzeichen sich doch als ein bestimmtes zur Welt gehöriges Etwas charakterisiert. 2. Verständnis des Gegenstandes. Dieses ist schon durch Vervollständigung der ersten und äußerlichen Anschauung bis zu einem gewissen Grade zu erreichen. Die Bestimmungen tragen sich gegenseitig; wenn keine Lücke mehr zwischen ihnen ist, bilden sie nun ein Ganzes, das eine immanente Verständlichkeit hat (Organe eines Tieres, Details einer Erzählung, Verlauf von Gebirgen und Flüssen in einem Land). Das weitere Verständnis wird durch die Einordnung des Gegenstandes in ein höheres Ganzes erreicht, oder dadurch, daß es Gesetzlichkeiten unterstellt wird. Denn nur das Gesetz (allgemeines oder individuelles) verknüpft Einzelheiten zu Ganzheiten. 3. Anwendung: Selbständiges Verarbeiten in weiteren Zusammenhängen, Wiedererzählen, Benutzung zur Lösung von Aufgaben, Assimilierung an die Gesamtpersönlichkeit in und zu ihrer geistig-sittlichen Entwicklung.

In anderer Richtung wird eine Linie durch die methodischen Probleme gelegt durch die sogenannte Konzentrationsmethode. Das Prinzip der „Konzentration“, von den Herbartianern gelehrt, will, daß in jedem Abschnitt der Schullaufbahn ein Motiv oder Gedankenkreis führend sein und alles andere sich darauf beziehen solle. Dieser Grundsatz hat mancherlei für sich. Wenn also z. B. griechische Geschichte das Pensum in Geschichte ist, soll es nicht nur in Beziehung zum griechischen Sprachunterricht und Lektüre gesetzt werden (der Geschichtslehrer muß wissen, was der Philologe zu derselben Zeit treibt), sondern man kann zugleich einen französischen Schriftsteller wählen, der griechische Stoffe behandelt, und im Deutschen Iphigenie, Götter Griechenlands, Laokoon usw. behandeln (Barth). Aber die Konzentration wird auch in weniger materialer Weise durchführbar sein, indem z. B. eine größere Anzahl von Fächern in die Hand eines Lehrers gelegt werden, oder in Prima das Motiv der geschichtlichen Entwicklung auf den verschiedensten Gebieten betont und leitend wird. (Themata der Aufsätze danach wählen, sogar Mathematik: Geschichte der Wissenschaft.) Regener opponiert gegen die „Konzentrations“-Methode, die einen Gegenstand in den Mittelpunkt stellt und sogleich alle in dem Lernkomplex bevorstehenden Gegenstände, die irgendwie mit ihm verbindbar sind, an schließt. Dies führe zu Zersplitterung, Zerstreuung, Veräußerlichung, bloßem Assoziativismus. „Gewiß ist es wünschenswert, daß die Vor-

stellungsreihen nicht unverbunden nebeneinander herlaufen, daß sie vielmehr durch Querreihen miteinander verknüpft werden. Wann ist eine solche Verknüpfung tunlich? Bei der Wiederholung. Hier können und müssen an einen Gegenstand des einen Faches Dinge aus anderen Gebieten angeknüpft werden, hier soll man um einen einzigen Mittelpunkt die verschiedensten Erkenntnismassen konzentrieren. Bei der Wiederholung mag man immerhin vom Teiche ausgehen, das spezifische Gewicht, das Schwimmen, die Brechung des Lichts, das Wasserstoffgas, die atmosphärische Luft usw. anschließen. Verwirrung kann nicht mehr angerichtet werden, da alle Elemente bekannt sind, wohl aber bringt man in die Erkenntnismassen Beweglichkeit“ [1]). Wieder nach einer anderen Dimension hin liegt die methodische Frage, die man durch die genetische Methode beantworten will. Die genetische Methode verfährt, als ob der eigentlich darzubietende Lehrinhalt in einer Entfernung läge und auf einem allmählich vorschreitenden Wege künftig zu erreichen wäre, dessen Ausgangspunkt innerhalb des jetzigen Wissenskomplexes oder ganz nahe an ihm liegt. Nun darf freilich keine irgend ausgedehntere Stufe des pädagogischen Weges bloßes an sich gleichgültiges Mittel sein. Darum bedeutet die Methode genauer eine solche Anordnung des in sich gleichwertigen Lehrstoffes. Nicht das Ziel gibt dem Wege seinen Wert, sondern der Weg als Einheit ist wertvoll. (Grammatik — Lektüre. Experiment — Gesetz. Römische Kriege — Weltherrschaft.) Man kann die genetische Methode in ihrem allgemeinsten Schematismus durch ihren Gegensatz zu zwei anderen Verfahrungsweisen bejahen: 1. zu der Deduktion, die einen bestimmten Lehrinhalt zunächst dogmatisch oder problematisch hinstellt und dann sein Werden oder seinen Beweis nachholt; 2. zu dem unverbundenen Nebeneinander bzw. Nacheinander der einzelnen Lehrinhalte. Was übrigbleibt, wenn dieses beides ausgeschaltet wird, ist die genetische Methode.

Es sind nun drei Dimensionen, nach denen hin man für das allgemeine Schema in der Pädagogik Anwendung gesucht hat: 1. Man wollte für den gesamten Unterricht das Prinzip zur Richtschnur nehmen, daß die Entwicklung des Individuums die der Gattung wiederholt. Man müsse also den Schüler kursorisch den Weg führen, den das Geistesleben der Menschheit gebraucht hat, um zu dem jetzt erreichten Punkte zu gelangen, zu dem, was der Schüler als geltende Wahrheit annehmen soll. So wollte ein Pädagog die Schüler vom Heidentum über das Judentum zum Christentum führen, ein anderer

[1]) Regener, Grundzüge der allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. 1893.

wollte die Botanik in der Periodenfolge der geschichtlichen Entwicklung dieser Wissenschaft den Schülern vorgetragen haben. Dies ist, auch wenn man es sehr verfeinern wollte, ganz illusorisch. Denn a) ist die Wissenschaft und die Religion schon in ihren Anfängen ein hochkompliziertes, naturfremdes Gebilde, von dem es sehr zweifelhaft ist, ob die historische Weiterentwicklung ihrer Inhalte der natürlichen Entwicklung der kindlichen Psyche parallel geht, da sie größtenteils sachlichen Normen und Forderungen folgt; b) kennen wir die Etappen jener Weiterentwicklung so unvollständig, und was wir davon wissen, ist so massenhaft und zugleich zufällig, daß doch eine Auswahl erfolgen müßte, die nicht anders als nach sachlichen, von dem jetzigen Standpunkt aus geforderten Werturteilen erfolgen könnte; damit wäre ein anderes als das ontozentrische Gesetz als das entscheidende anerkannt; c) ist nicht einzusehen, weshalb man das Kind erst durch alle Irrtümer führen sollte, die, wenn es sich wirklich um Wiederholung des Werdeganges handeln soll, ihm doch zunächst als Wahrheiten, in derselben Ebene wie alles spätere, angeführt werden müßten. (Irgendwie in dieser Richtung liegt nur, daß ich es für richtig halte, in Prima etwas von dem Verfahren der historischen Forschung selbst und von der Geschichte der Geschichte mitzuteilen.)

2. Die genetische Methode in historischer und systematischer Hinsicht. Der Weg führt hier nicht über die Entwicklung der Erkenntnis der Sache, sondern über die Entwicklung der Sache selbst. In der Geschichte versteht sich das von selbst; nur ist auch hier zu beachten, daß jedes vorgetragene Stadium nicht nur als Vorbereitung für das nächste, sondern auch nach seiner Eigenbedeutung zu werten ist. Gerade wenn alles historisch ist, so muß, wenn überhaupt irgendwo ein sachlicher Wert anerkannt wird, er auch überall anerkannt werden. Hier liegt nur die Schwierigkeit, daß die die Kontinuität tragenden Glieder zu der Darbietungsmöglichkeit an den Schüler nach mehrfachen Richtungen hin ein ganz zufälliges und verschiedenes Verhältnis haben.

In systematischer Hinsicht bedeutet die genetische Methode, daß die Lehrinhalte in der Reihenfolge des sachlich-systematischen Aufbaus dargeboten werden: vom Einfachen zum Zusammengesetzten (das Einfache oft das Späteste), vom Material zum Prinzip, von den Bedingungen zu den Folgen. Obgleich natürlich dabei vorausgesetzt wird, daß dies auch dem seelischen Auffassungswege entspreche, ist doch der entschiedene Gesichtspunkt, daß das Sachliche in seiner rein immanenten Ordnung dargeboten werden müsse, und ebenso wie seine psychische historische Entstehung für diese gleichgültig ist, ist

es an und für sich auch der Prozeß des Aufnehmens seitens des Schülers; dieser soll eben nur der Spiegel der objektiv logischen Ordnung sein. Insoweit jene Voraussetzung der Harmonie gilt, ist gegen die Methode nichts einzuwenden. Aber auch wenn sie nicht durchweg gelten sollte, ist es doch nicht schlechthin zu verwerfen, daß dem Schüler der rein objektive, nach ideellen Normen geordnete Bau eines Erkenntniskomplexes dargeboten werde. Er mag zunächst sehen, daß es so etwas gibt, daß solche geistigen Gebäude und ihre Normen bestehen, auch wenn er nur an ihnen emporsehen kann, ohne daß er an ihnen entsprechend emporsteigen kann; und er mag dies davon lernen, mag seinen natürlichen Denkweg an die Strenge dieser objektiven Zusammenhänge anpassen lernen. Dies freilich kann nur mit großer und langsamer Umsicht erreicht werden, damit nicht die objektive Konsequenz und Geradegerichtetheit eine subjektive Verschiebung zur Folge habe.

3. Die Genesis, der der Lehrgang folgt, kann in der tatsächlichen Entwicklung des kindlichen Geistes liegen. Selbstverständlich zwar ist jeder Unterricht, der nicht mechanische Einpaukerei ist, eine Entwicklung dieses Geistes, eine kontinuierliche, organische Aufführung von unvollkommenen zu vollkommeneren Stufen. Allein es ist in der Tendenz wie im einzelnen doch ein großer Unterschied, ob man diese Entwicklung so zu lenken sucht und sie daraufhin nur als Entwicklung ansieht, daß sie einer sachlich-systematisch vorgezeichneten Linie folgt — oder ob man beobachtet, wie das Kind sich von innen her entwickelt und danach die Gliederung des Lehrstoffes einrichtet. Es scheint z. B., als ob diese immanente seelische Entwicklung einen bestimmten Wechsel der Interessiertheit darbietet: vom Anschaulichen, das mit Gefühlswerten durchsetzt ist, zu dem reinen Anschaulichen, zu den einfachsten sachlichen Abstraktionen, schließlich, im Jüngling, zu dem weiteren Allgemeinen, das wieder Gefühlswerte hat. Auch Berücksichtigung der Pubertät, Bedürfnis, zuerst das Äußere, dann das Innere, auch das eigene, zu erkennen usw. In dieser Richtung liegt der Versuch Otto-Pannwitz, die Kinder nur das zu lehren, wonach sie fragen, was sie wissen wollen. Aber es ist sehr die Frage, ob die tatsächliche Entwicklung des Kindes, der man die geeignete Speise geben will (wie körperlich!), an dem, was in ihrem Bewußtsein als Frage aufsteigt, den genau parallelen Index hat.

Wenn die geistige Erziehung Ordnung, Sinn, Übersehbarkeit in das Chaos der Welt bringen soll, das auf den jungen Geist einstürmt, so ist natürlich die Formung nach Gesetz und Einzelfall, Regel und Beispiel, Allgemeinem und Besonderem, unentbehrlich. Die Frage

aber, ob diese Formung in induktiver oder in deduktiver Weise zu geschehen habe, glaube man nicht in einer immer gültigen und einheitlichen Weise beantworten zu können. Bald wird man (z. B. in den Sprachen) einzelne Fälle vorführen und sie dann durch die Regel zusammenfassen; bald wird man von dieser ausgehen und sie durch Beispiele belegen; bald wird man den Schüler das eine Glied der Korrelation finden lassen, indem man ihm das andere gibt; bald wird man versuchen, schon aus einem einzigen Fall das allgemeine Gesetz zu entwickeln.

Der Lehrer mag diese Methoden kennen lernen, nicht um eine davon dogmatisch-mechanisch anzuwenden, sondern als Nährstoffe, die er sich assimiliert, um seine organisch einheitliche Produktivität davon und daraus zu entwickeln; er muß sie durchaus in seinen individuell und selbständig lebendigen Leistungsprozeß umsetzen.

Alle die Methoden-Prinzipien: induktiv, deduktiv, dogmatisch, heuristisch, Formalstufen, konzentrische Kreise — sind schematische Abstraktionen, mit denen ein lebendig schöpferischer Lehrer nichts anfangen kann. Er hat eben s e i n e Methode (d. h. er i s t eine Methode), die man nachträglich in solche begrifflich getrennten Elemente zerlegen mag, die sich aber niemals aus ihnen zusammensetzen läßt. Aber um das Optimum dieser eigenen Methode zu erreichen, muß er alle objektiv bestehenden kennen lernen. Pädagogik ist ein Lebendiges, das Lebendiges zum Gegenstand hat: also der Systemform ganz unzugängig. Eine schlechte Methode und Lehrsystem, ausgeübt von einem guten Pädagogen, ist noch immer viel besser, als die vortrefflichsten objektiven Prinzipien und Lehrinhalte, die ein schlechter Pädagoge anwendet. Dies mag sich der Lehrer immer vor Augen halten, um sich dem Verdruß und der Opposition über Reglementierungen nicht zu sehr hinzugeben, die er für unzweckmäßig hält. — Die objektiven Schemata der Methoden sind Lückenbüßer für das persönliche Talent.

Die Systematik der Wissenschaften, die den Gegenstand des Unterrichts bilden, darf daran nicht irre machen. Denn diese Systematik ist, wo sie überhaupt gesucht wird, ein Eigenwert, mit ihr wird ein Reich des objektiven Geistes erbaut; innerhalb der Pädagogik aber ist alles Wissen ein Mittel zum Zweck der Menschenbildung, bedarf also einer ganz anderen Anordnung, als wo es Selbstzweck ist. Innerhalb dieser Gerichtetheit auf menschliche Subjekte aber scheiden sich nun subjektive und objektive Zweckrichtungen in der Pädagogik, deren Klarlegung (nebst der sich daraus ergebenden Problematik) für die tiefere Einsicht in die pädagogischen Aufgaben unerläßlich ist.

Die Methoden des Unterrichts werden von der ganz allgemeinen Problematik des Schulbetriebes umgriffen: daß der Schullehrer zwei zunächst ganz heterogene Aufgaben hat: er soll dem Schüler eine bestimmte Summe von objektivem Wissen beibringen, wobei der menschlich-subjektive Wert des Schülers, seine persönliche Beschaffenheit und deren Entwicklung unberücksichtigt bleibt; der Schüler ist hier nur der Träger des Wissens, dessen Aneignung der Endzweck seines Tuns ist. Andrerseits aber soll er den Schüler erziehen, er soll alle in diesem vorhandenen Möglichkeiten intellektueller, moralischer, kultureller Art mit allen verfügbaren Mitteln der Schule zu ihrem Maximum entwickeln und in die wertvollsten Bahnen leiten; jetzt ist auch das Lernen nur eines von diesen Mitteln. Endlich gibt es noch einen dritten Zweck, der gewissermaßen über oder zwischen diesen beiden steht und den man als „Fertigkeit" oder Können bezeichnen kann. Es sind diejenigen Unterweisungen, die nicht in einem theoretischen Wissen endigen, sondern in der Fähigkeit zu einem praktisch auszuübenden, wertvollen Tun. Weder ein Wissen noch ein Sein ist hier das Erstrebte, sondern ein durch Wissen zum K ö n n e n ausgebildetes Sein. Allerdings ist hier auch die Erziehung des Subjekts das Geforderte; allein dieses ist nicht eine Beschaffenheit der Person, eine Entwicklung ihres Seins, sondern eine objektive Leistung, die genau so umschrieben ist, sich schließlich von der Gesamtpersönlichkeit als etwas für sich Sinnvolles, gleichsam für sich Bestehendes, trennen läßt, wie der Inhalt eines Wissens. Wogegen dies bei der Erziehung etwas Undenkbares wäre; die Qualität des persönlichen Lebens, die das Resultat der Erziehung sein soll, ist nicht jenseits dieses Lebens zu denken, wie es mit dem turnerischen oder sprachlichen oder handwerklichen Können sehr wohl der Fall ist. Alles, was man Geschicklichkeiten nennt, die Fähigkeit der A n w e n d u n g einer fremden Sprache, unterscheidet sich noch sehr von grammatikalischem und lexikalischem Wissen. Dies ist zwar auch kein bloßes Wissen, bei dem, wie beim theoretischen Unterricht im reinen Sinn, das Subjekt sozusagen passiv, ein bloßes Gefäß, wäre, sondern es ist eine Erziehung der Aktivität des Zöglings; aber sie geht nicht darauf, daß er nachher ein Bestimmter s e i, sondern daß er etwas Bestimmtes l e i s t e. Zwischen diesen Absichten der Pädagogik gibt es nun die mannigfachsten Verhältnisse und Entscheidungen, Verschlingungen und Konflikte. Dem Ganzen liegt zugrunde, was Vauvenargues über die Erziehung sagt: Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps, qu'on dresse: c'est un homme.

Bei den klassischen Griechen „bezieht sich der Unterricht wesent-

lich auf Fertigkeiten: Gymnastik und Musik. Erst die hellenistische Zeit bringt in die Erziehung einen größeren Umfang von Kenntnissen: nationale Sprache (Grammatik) und Literatur, Philosophie. — Der mittelalterliche Unterricht ist wesentlich Vorbereitung auf die priesterlichen Verrichtungen, der humanistische Übung im klassischen Latein, also in einer Fertigkeit; erst seit dem 17. Jahrhundert kommen wissenschaftliche Fächer dazu, wie Mathematik und Geschichte. Die Mädchenerziehung war überall nur auf Fertigkeiten gerichtet, erst seit 100 Jahren etwa ist sie auf Kenntnisse erweitert" (Barth). Die moderne Erziehungsidee bringt eine dritte Stufe, die eigentlich dem Fertigkeitszweck näher steht als dem Kenntniszweck: jetzt sind die Kenntnisse nur Mittel, um das Sein des Schülers zu gestalten, das Selbstzweck ist, aber sich doch in „Fertigkeiten" äußert. Es ist die Vertiefung des Fertigkeitsideals um eine entscheidende Schicht gewonnen durch die Einstellung des Wissens als Mittels.

Im ganzen Mittelalter und bis auf wenige Ausnahmen bis zu Pestalozzi ging der Unterricht auf ein bloßes Wissen aus, an das freilich ein gewisses Können als weiterer Zweck angehängt war. Für die geistig höheren Stände handelte es sich eigentlich allein um Beherrschung der literarischen Sprache, der „Affe Ciceros" zu sein, erschien als das eigentliche Ziel der Bildung. Der Schüler war ein Gefäß, in das Kenntnisse hineingeschüttet wurden, das in seiner Qualität immer gleichmäßig und deshalb gleichgültig war und höchstens nach dem Umfang seiner Aufnahmefähigkeit differenziert war. Es ist nicht zu leugnen, daß unser heutiges Schulwesen sich in seiner Praxis von diesem Objektivismus des Zieles noch nicht allzuweit entfernt hat. Ich spreche darüber nicht zum Zweck unfruchtbarer Kritik, wir haben in diesen Stunden nicht das lege ferenda zu verhandeln, sondern die Schule, wie sie besteht, hinzunehmen und zu fragen: wie kann unter Voraussetzung dieser für den einzelnen nicht zu ändernden Gegebenheit dieser einzelne ein möglichst guter Lehrer sein? Dazu ist nötig, dieses Gegebene in seinem Charakter kennen zu lernen — ob es gut oder schlecht ist, liegt in einer von uns nicht betretenen Schicht, und auch der Lehrer tut gut, es nicht allzuoft vor diese Frage zu stellen, sondern es als eine, meinetwegen schicksalsmäßige Basis anzuerkennen und nur sich selbst dauernd vor die Frage, ob er gut oder schlecht sei, zu stellen. Unser Prüfungs- und Berechtigungswesen zielt nicht auf den erzogenen Menschen, sondern auf den unterrichteten, es verlangt einfach eine Summe von Wissen, allenfalls mit derjenigen Anwendungsfähigkeit, die für den normalen Menschen sich ganz von selbst daraus ergibt. In der Zeit des Huma-

nismus war die Alleinschätzung des materiellen Wissens insofern begreiflich, als die reine klassische Vorstellung von dem unmittelbaren Zusammenhang des Wissens und der moralischen Beschaffenheit herrschte (Tugend = Wissen; Sokrates), wenn auch in grotesk einseitiger Form. In der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts gibt Vives als Ziel des Lernens an, daß der Jüngling weiser würde, wenn er besser würde, und ungefähr zu derselben Zeit lehrte Trotzendorf, die Güte einer lateinischen oder griechischen Rede bezeuge die sittliche Tüchtigkeit des Verfassers, wie dunkler und wirrer Vortrag beweise, daß auch das Herz voll Tücke sei. Aber jene metaphysische Voraussetzung bestand nicht mehr und rechtfertigte es deshalb nicht mehr, als noch in meiner Jugend manche Schulprofessoren der festen Überzeugung waren, daß ein Schüler, der panis als Femininum brauchte, oder gegen die consecutio temporum verstieß, unbedingt am Galgen enden würde — der letzte Ausklang der sokratischen Lehre. Immerhin liegt in dieser Komik noch ein persönlicherer Enthusiasmus für die Sache, als in der jetzigen kühlen rein objektiven Forderung eines zu präsentierenden bloßen Wissens, deren Kahlheit und Gleichgültigkeit gegen die Lebenswerte sich nicht einmal auf den Schluß auf die moralische Beschaffenheit des Schülers beruft. Indem die Torheit dieses Schlusses freilich eingesehen wurde, hat man zugleich den Zusammenhang mit der Durchbildung des ganzen lebendigen Menschen über Bord geworfen und das von dem Menschen ganz gelöste, sozusagen frei schwebende Wissen zum Kriterium dafür gemacht, daß er das Ziel seiner Schulbildung erreicht habe.

Ich verfolge die Entwicklung noch einmal von dem gleichen Ausgangspunkt nun in Hinsicht des methodischen Prinzips:

Die frühere Pädagogik, noch bis zu den älteren Formen des Humanismus, sah den Schüler als ein passives Objekt an, dem eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Verhaltungsweisen einzuprägen wäre, zu denen er sich verhielt wie eine Wachstafel zu den Zeichen, die man in sie einschreibt. Im ganzen Mittelalter ist deshalb das Gedächtnis die wichtigste Eigenschaft des Schülers. Wenn die Humanisten als Regel für ihn vorschrieben: multa rogare, rogata tenere, retenta docere (Barth), so ist das docere als ein Weitergeben gemeint, das sich nur durch Richtungsdrehung von dem tenere unterscheidet, nicht aber als prinzipielle Wendung von der Passivität fort; es ist nur, wie wenn von der beschriebenen Wachstafel Abdrücke genommen würden. Erst Comenius (Zeitgenosse von Leibniz) beginnt, den Schüler als aktives Wesen anzusehen, indem er auf Verständnis und Anwendung des Gelernten dringt. Es ist die gleiche prinzipielle Wendung, wie in der Geschichte der Armenpflege. Der

Arme ist, auch wo die Armenpflege bewußte Wichtigkeit gewinnt, zunächst ihr bloßes Objekt; sei es, daß das Almosen nur dem Seelenheil des Schenkenden dienen soll, sei es, wo die Gesellschaft nur vor den für sie bedenklichen Folgeerscheinungen der Armut geschützt werden soll. Erst in der neusten Zeit wird der Arme (partiell) ein aktives Subjekt der Pflege, als und insofern ihm ein Recht auf Unterstützung zusteht. (Entsprechend: Verbrechen und Strafe; diese nicht nur ein Objektives, das am Verbrecher, der immer passiv bleibt, nur vollzogen würde). Der Passivismus in der Pädagogik hängt mit dem Intellektualismus zusammen; wo ausschließlich das Lernen um zu wissen in Frage steht, und wo eine Anwendung sich ganz unmittelbar aus dem Wissen ergibt, da kann der Lernstoff leicht als eine Materie erscheinen, die in den Schüler als in ein bloßes Gefäß hineingeschüttet wird. Das Motiv der Aktivität des Schülers hätte durch die Erkenntnis vorbereitet werden können, daß auch Lernen und Behalten eine Tätigkeit ist. Soviel ich weiß, ist dies bewußterweise nicht geschehen. Aber die allgemeine Kulturströmung, die in den Kant-Fichteschen Tätigkeitsphilosophemen gipfelte, hat sicher auch diese Wendung getragen. Mit der Anerkennung, daß es nicht nur ein Subjekt des Lehrens, sondern auch eines des Lernens gäbe, daß alle Pädagogik nur die Tätigkeit des Schülers erregen und lenken könne — waren sofort die Folgen gegeben: 1. Anerkennung der Individualität des Schülers als bestimmenden Faktors; denn so lange es sich nur um Einprägung eines objektiven, also für alle gleichen Stoffes handelte, waren individuelle Unterschiede der Schüler für den Unterricht nicht vorhanden; sobald aber das Entscheidende von einer Tätigkeit ausgeht, ist die Eigenheit des tuenden Subjekts eben mitentscheidend. 2. Verzicht des Lehrers auf Unbedingtheit der Autorität. Diese kann er nur kraft des Lehrstoffs beanspruchen, insofern dieser, dessen Träger er ist, das allein Wirksame im Unterrichtsvorgang ist. Sobald mit der Individualität des Schülers natürlich auch die des Lehrers entscheidend wird, muß die Unbedingtheit der Autorität fallen.

Die Tendenz der modernen Pädagogik geht durchaus auf Belebung der Selbsttätigkeit des Schülers, nicht wie früher darauf, daß er nur reproduziere. Ein unmögliches Zwischending war der lateinische Aufsatz. Dies um so eher erreichbar, je mehr die Aufgabe auf die Individualität des Schülers zugeschnitten ist. Man verlangt jetzt schon, daß nicht die ganze Klasse einen Aufsatz schreibe, sondern ein halbes Dutzend Themata den Schülern zur Wahl gestellt wird. Dies würde viel höhere Ansprüche rechtfertigen. Aber auch hier ist zu bedenken, daß der Schüler seine Selbsttätigkeit auch an Gegen-

ständen üben muß, die nicht auf ihn zugeschnitten sind. Dies ist keine Mißachtung der Individualität, sondern eine Art, auch sie zu erziehen.

Diese Wendung aber bewirkt, daß Geduld immer mehr eine der nötigsten Eigenschaften des Lehrers wird. Das Begreifen und Lernen ist ein organischer Prozeß, der seine — individuell sehr verschiedene — Reifezeit haben will. Solange man das Lehren als ein mechanisches Hineinstopfen ansah, bedurfte es nicht so sehr der Geduld; denn die Zeit, die ein Mechanismus für seine Leistung braucht, ist genau zu berechnen, man darf den Erfolg in einem bestimmten Augenblick erwarten und schafft damit die Voraussetzung und eine Rechtfertigung der Ungeduld.

Man hat es kritisiert, daß man die Begabung des Schülers ausschließlich nach seinen Schulleistungen beurteilt. Die Kritik ist natürlich in sofern richtig, als im Rahmen der Schulleistungen keineswegs die Begabtheiten des Schülers hervortreten können. Beschränkt man sich aber auf die in diesem Rahmen unterkommenden Leistungen, so wüßte ich nicht, wie man die Begabung anders als durch einen Schluß von diesen Wirkungen auf die Ursache feststellen sollte. Nun muß man den Begriff der Leistung namentlich nach zwei Richtungen hin vor Verengerung bewahren. Zunächst ist Leistung nicht nur das in objektiver Fixiertheit Aufzeigbare. Die Lebhaftigkeit, Gutwilligkeit, Interessiertheit, Geistesgegenwart, mit der der Schüler das sachlich Gleiche bietet, ist doch auch Leistung, ist auch „Sache". Sieht man aber auf das Fixierbare, so ist der Fehler meistens der, daß man dessen Wertrangierung, die man das Begabungsurteil bestimmen läßt, nach einem invariablen, unpersönlichen Maßstabe vollzieht. Die gleiche Leistung kann bei zwei Schülern zwei ganz verschiedene Maße von Begabung verkünden; die Gleichheit der Leistung bei verschiedenen Begabungen ist keineswegs, wie es gewöhnlich geschieht, immer nur auf einen Unterschied der moralischen Qualitäten von Fleiß, Anstrengung, Aufmerksamkeit usw. zu setzen. Gerade bei den typischen Schulforderungen kann die gleiche gute Leistung ebenso aus allgemeiner Intelligenz wie aus spezieller Talentiertheit hervorgehen. Und bei der letzteren ist noch sehr zu unterscheiden, ob sie ein Eingehen der ganzen Person und ihres vitalen Interesses in das Aufgabengebiet bedeutet, oder ein bloßes kaltes Können, das mit der Persönlichkeit nicht zentral verbunden ist.

Dies ist die wichtigste prinzipielle Entscheidung, die zugleich im Einzelnen eminent praktisch ist: ist das Ziel der Schule die Erziehung des Menschen oder die objektive Leistung. Dabei ist folgen-

des zu überlegen. Das Elend des Unterrichts ist, daß er die fertigen, vom Leben an die Oberfläche getriebenen und da erstarrten, vom Leben abgeschnürten Gebilde zum Gegenstand hat. Dies ist das Gegenbild davon, daß von dem Schüler die „objektive Leistung" gefordert wird (die man freilich auch fordern muß). Statt der lebendigen Sprache lernen wir die einzelnen Worte und ihre grammatikalischen Einzelformen und syntaktische, d. h. nachträgliche Verknüpfung, statt der wirklichen geschichtlichen Entwicklung die an einzelne Jahreszahlen festgenagelten äußeren Daten, statt des religiösen Lebens die Dogmen. Statt den Weg des Lebens geführt zu werden, setzt man uns vor eine Sammlung seiner Meilensteine und läßt uns deren Inschriften auswendig lernen. Wir erleben nicht die lebendige Einheit, sondern müssen uns aus ihren kaltgewordenen, isolierten Teilerzeugnissen eine sekundäre „synthetische" Einheit konstruieren. Nun ist nicht zu leugnen, daß diese Einheit allerdings ideell besteht, eine sachlich logische Verknüpftheit dieser Inhalte, die einerseits eine wertvolle Eigenbedeutung hat, andrerseits ein Gegenbild und Symbol, oder auch eine Idealform ihrer Lebenseinheit ist.

Das von der Pädagogik herzustellende Verhältnis von Lehrstoff und Menschenbildung ist darzustellen als das zwischen objektivem Geist und Leben.

Die Zweiheit: Unterricht und Erziehung — ist innerhalb der Schule die Einheit: Daß der Unterricht den Inhalt, die Erziehung den Prozeß des Lehrens und Lernens zum Gegenstand hat.

Die Arbeit des Schülers hat nicht wie die des Erwachsenen eine Bedeutung für die Welt; objektiv ist es ganz gleichgültig, ob zwei oder zwanzig Fehler darin sind. Ihre Bedeutung ist ausschließlich die subjektive, für sein Können und Müssen. Während deshalb die Arbeit des Erwachsenen ausschließlich nach ihrem Ergebnis gewertet wird und der Weg, auf dem es gewonnen wird, gleichgültig ist, kommt es für den Schüler auf das Arbeiten als solches an, er muß fehlerlos arbeiten, um davon Übung, Kenntnis, Arbeitsfähigkeit zu gewinnen. Allein für ihn selbst darf es sich nicht so darstellen, er muß die Vorstellung haben, daß die Fehlerlosigkeit seiner Arbeit etwas objektiv Wichtiges und Erfordertes ist. Dies ist die Beziehung, die das Schülerarbeiten noch zum Spiel hat, in dem gleichfalls ein nur subjektiv Wertvolles als völlig objektive Aufgabe behandelt wird. Indes wird diese Objektivierung, als ob es auf das Resultat an und für sich ankäme, für Schüler und Lehrer gefährlich, es verführt beide dazu, die rein subjektive Teleologie des Arbeitens zu übersehen und sich nur darum zu kümmern, daß das Resultat, in Lösung

von seinem pädagogischen Zwecke, richtig, zulänglich sei. Der Schüler soll nur so arbeiten als ob dies der Fall wäre, für den Lehrer soll die Qualität der Arbeit nur ein Mittel sein, Gelingen oder Verfehltsein des pädagogischen Prozesses zu beurteilen. Das fehlerhafte Extrem ist hier, wenn der Lehrer einen Verstoß gegen die lateinische Grammatik als einen Fleck in der Weltordnung ansieht. Man hat freilich sogar für das rein mechanische Verfahren: Auswendiglernen und Aufsagen als eigentliches oder wenigstens durchaus legitimes Unterrichtsverfahren die Gedächtnisstärkung als formale Begründung angeführt, womit tatsächlich nur das Minimum des funktionellen Wertes des Lernens bezeichnet ist. „Dazu werden die merkwürdigsten Theorien vom Gedächtnis aufgestellt und man kann sich in seiner Wertschätzung gar nicht genug tun. Bald erscheint es als Vorratskammer, die nicht zeitig und fleißig zu füllen sich bitter rächt, bald als eine Materialiensammlung, an der man denken lernt, bald als ein Instrument, das gar nicht genug geübt werden kann, und Metaphysik und Erfahrung müssen zusammenwirken, um diese ebenso bedenkliche als triviale Weisheit in ein respektables Gewand zu hüllen. Hat man doch sogar unter Berufung auf ein Wort Goethes („Manches können wir nicht versteh'n, lebt nur weiter! es wird schon geh'n.") die namentlich beim Religionsunterricht mitunter beliebte Praxis verteidigt, auch das Unverstandene auswendig lernen zu lassen, weil Leben und Schicksal nachträglich das Verständnis schon besorgen würden." (Falsch! Nur wenn das Gelernte mindestens irgendwie verstanden ist, wird das Leben dieses Verständnis vertiefen und richtigstellen. An das überhaupt nicht Verstandene setzt sich keine Weiterentwicklung an, es bleibt eingekapselt liegen.)

Indes ist das Interesse des Schülers selbst am Unterricht von dieser zweifachen Art: 1. am Inhalt, am Objekt. Er will den Gegenstand wissen, nicht von dem allgemeinen Wunsch der Wissenserweiterung her, sondern um des Objekts willen, in das er sich einfühlen, mit dem er sozusagen verschmelzen, mit dem er sein Bewußtsein erfüllen will. 2. An der Kraftbewährung, dem Können, dem Überwinden der Schwierigkeit, dem geistigen Beherrschen, der Erweiterung und Entwicklung des eigenen Ich. Pädagogik ist überhaupt die dualistische Wissenschaft und Technik: Dadurch, daß ihre Forderungen immer zugleich einen subjektiven und einen objektiven Inhalt haben, ist sie fortwährend auf Verschmelzungen, Kompromisse, Doppelwährung der Interessen angewiesen. Aber schließlich gehen wir ja auf dem einheitlichsten Weg immer mit zwei Beinen.

Diese prinzipielle Entscheidung (die übrigens in der Praxis keineswegs zu einem radikalen Entweder-Oder zu führen braucht)

steht indes noch mit einer andern, in einer noch tieferen Schicht sich vollziehenden, in Verbindung, manchmal vielleicht als deren Folge. Die Alternative zwischen *genereller Gleichheit* und *individueller Besonderung* als pädagogischer Ziele führt zu vielerlei Kombinationen. Man kann davon ausgehen, daß die Kinder, je mehr sie noch Kinder sind, nicht differenziert seien, und daß die Erziehung das Individuelle an ihnen herauszuarbeiten habe, oder man kann umgekehrt die Individualität der Anlage zum Ausgangspunkt nehmen und auf eine Gleichmäßigkeit des Status hinarbeiten. Wo die letztere erstrebt wird, ist die Betonung des objektiven Lehrinhaltes das nächstliegende Mittel. Die Eintrichterung des bloßen Lehrinhalts ein demokratisches Prinzip, da sie noch am leichtesten bei jedem zu erreichen ist. Dasselbe Moment, wie für die Erleichterung der Examina, da der wirtschaftliche Aufschwung so vielen zu studieren gestattet und die Anforderungen dementsprechend eingerichtet werden. Erst der Zudrang so vieler, die überhaupt für die höheren Schulen ungeeignet sind, hat das Geschrei der Überbürdung geschaffen. Diejenigen Schüler, die qualifiziert sind, sind nie überbürdet. Änderung durch den Krieg?

Höherer Versuch: die Gleichmäßigkeit und Stabilität des Objektiven zu benutzen, um daran die Individualität sich ausbilden, bewähren, offenbaren zu lassen. Gelegenheit, den Unterschied zwischen Individualität und Subjektivität klarzustellen.

Wenn man nun aber auch die Beschränkung der Intention auf den einzelnen, isolierten Lehrinhalt aufgegeben und sich ein allgemeineres Ziel gesteckt hat (wobei das Allgemeine nicht den Sinn des Abstrakten, sondern des Umfassenden und Vertieften hat), so kann eben dieses noch einmal einen engeren und einen weiteren Sinn haben, wie es eigentlich schon in dem Vorangegangenen angedeutet ist. Über den einzelnen Lehrstoff hinaus liegt nämlich 1. die Allgemeinheit der intellektuellen Funktionen, das geistige Können und Gebildetsein überhaupt, die Entwicklung der Energie, von der auch jener einzelne Lernstoff aufgenommen wurde. Es handelt sich jetzt darum, mit seiner Bewältigung nicht nur ihn selbst zu gewinnen, sondern durch sie zugleich die Fähigkeit, eine wachsende Fülle von Wissensstoff immer leichter zu assimilieren, den Geist als Ganzes, als Potentialität, als Leben zu entwickeln. 2. Dies aber wird noch von dem weiteren Zweck umgriffen: die Persönlichkeit als ganze auszubilden, zu *erziehen*, auch in allen nicht intellektuellen Sphären. Hierzu kann der Unterricht, seine speziellere wie seine allgemeinere intellektuelle Bedeutung übergreifend, ein wesentliches Mittel sein; es kann aber auch durch vielerlei Verhaltungsweisen des Lehrers,

Bedeutung des Lehrinhaltes, Organisation des Schulbetriebes erstrebt werden: die Erziehung, die immer Erziehung des ganzen Menschen ist.

Es wirkt aber nicht nur der Unterricht als Mittel der Erziehung, sondern auch die Erziehung, d. h. die Formung der seelischen Fähigkeiten, des a priori Lernens und Sichbetätigens überhaupt, auf den Unterricht: Das moderne Prinzip der Prophylaxis: Die wirksamste Lenkung der Erscheinungen durch Einwirkung auf ihre immer tiefer gelegenen Ursachen zu erreichen — besteht in der Pädagogik als das psychologische Verfahren. Die Endabsicht der Pädagogik ist, den Zögling als individuelles Subjekt zu einer bestimmten Qualifiziertheit zu bringen. Dabei bedarf es für jetzt keiner Entscheidung, ob der Zweck dieser Bearbeitung der Persönlichkeit in der Vollendung seiner jetzigen Beschaffenheit oder in seiner Vorbereitung für sein künftiges Leben in der Welt liegt. Jedenfalls, der Schüler soll in jeder Periode und schließlich bei seiner Entlassung ein so und so beschaffener sein. Dazu bedarf es, als ratio essendi wie cognoscendi, gewisser Leistungen des Schülers, objektiv festzustellender Erweise seines Wissens und Könnens. Diese sind nun tatsächlich in den Rang des pädagogischen Endzwecks aufgerückt. Diese, ihrem Sinne nach von der Persönlichkeit gelöste Leistung — auch wenn die Persönlichkeit ihr unentbehrlicher Träger bleibt, wobei dann die Persönlichkeit nicht um ihrer selbst willen, sondern eben als der Träger dieser Leistung in Betracht kommt — ist so in das Objektive gerückt, daß als Weg dazu nur der im objektiven Sinne kürzeste, direkte, die Luftlinie, angesetzt wird, und daß das leistende Subjekt entsprechend als immer gleiches, allgemeines, als logisch entsprechendes Korrelat gilt. Wenn der Leistende ausschließlich von solcher Objektivität her gesehen wird, nähert sich die Rücksicht auf seine Subjektivität, Differenziertheit, ja auf die Funktion seines Leistens selbst dem Grenzwert Null. Die übliche Schulerziehung operiert nicht nur mit einer immer gleichen Durchschnittspsyche des Schülers, sondern sozusagen überhaupt nicht mit einer Psyche; da ihre Unterschiede nicht beachtet werden, scheidet sie als ein konstanter Faktor aus der praktischen Rechnung aus.

Dies aber, die Korrelation zwischen dem Objektiven und dem Gleichmäßig-Allgemeinen ist selbst dann etwas Primitives und Ungenügendes, wenn man an der Objektivität des Lehrzieles festhält. Statt es in der geraden Linie, die auch das Subjekt in derselben oberflächlichen Ebene ergreift, erreichen zu wollen, gehe man auf die subjektiven Kräfte ein, die diese objektive Wirkung erzeugen, auf die Bedingungen, unter denen sie sie erzeugen. Erst wenn man den Prozeß in dieser tieferen Produktionsschicht ergreift, kann man

ihn mit Sicherheit beherrschen, mit um so größerer, an einer je früheren Stelle man ihn beeinflußt. In dem Maße aber, in dem das seelische Leben als der die objektive Leistung erzeugende seelische Faktor bearbeitet wird, in eben dem wird dieser Faktor auch unvermeidlich individualisiert. Wenn ganz verschiedene Individuen das gleiche objektive Resultat hergeben sollen, so müssen die Einwirkungen auf sie entsprechend verschieden sein.

Wenn man von Individualisierung des Unterrichts spricht, so meint man größtenteils eine solche der Lehrinhalte, Lehrziele. Aber da diese doch nur bis zu einer bestimmten Grenze gehen kann (teils weil die Schüler nachher in ein und dieselbe Welt, die ihre gleichmäßigen Ansprüche stellt, eintreten, teils wegen des Kollektivunterrichts in der Schule), und da sich gezeigt hat, daß mit dem so möglichen Maße von Individualisierung das adäquate Verhältnis zwischen Leistung und Subjekt doch nicht herzustellen ist —, so muß, mindestens außerdem, die Differenzierung nach der anderen Dimension, nach der Behandlung des Subjekts hin, erfolgen. Insoweit die Forderung des gleichen objektiven Lehrzieles weiterbesteht und bestehen muß, suche der Lehrer zu ergründen, welche Schwierigkeiten in der Beanlagung des einzelnen Schülers ihn an dessen Erreichung hindern. Auch hier muß auf die allgemeinen Ursachen: Faulheit, böser Wille, Unaufmerksamkeit usw. nicht nur zum großen Teil überhaupt verzichtet werden, sondern auch wo eine von ihnen vorliegt, muß man auf die tiefergelegene Struktur der Beanlagung zurückgehen, die vielfach auch die Ursache dieser Erscheinungen ist, die fast immer sekundär sind. Der Lehrer muß zu ergründen suchen, ob es dem Schüler an innerer Anschauung, oder an Einfühlungsgabe, oder an Gedächtnis, oder an Kombinationsfähigkeit oder an Gewandtheit der Wiedergabe fehlt. Und statt einfach die Leistung auch von dem, der sie nicht leistet, zu verlangen (was in manchen seltneren Fällen gleichfalls wichtig sein mag), suche er durch Ratschläge zu formalen Übungen, durch seelische Einwirkung, durch Anziehendmachen gerade der versagten Funktion — die seelische Grundlage so zu formen, daß sie die Leistung hergibt: er muß den Strom an seiner Quelle regulieren, wenn er will, daß er in bestimmter Richtung und Stärke fließt.

Der Überbürdung läßt sich auf zwei Weisen beikommen: Durch Verminderung des Lehrstoffes oder durch Vermehrung der Kräfte des Schülers, bezw. Verbesserung der Methoden. Wenn wir das Verhalten des Kindes bei seiner Arbeit mehr zum Objekt der pädagogischen Bemühung machten, wenn der Unterricht mehr darauf eingestellt würde, die Aufmerksamkeit, das Interesse an Lehrstoffen,

die Gutwilligkeit der Aufnahme, das Gedächtnis, die Geistesgegenwart rein als seelische Kräfte besser auszubilden, wenn wir also den subjektiven Faktor verbesserten, so würden wir ihm viel mehr objektive Leistung zumuten können, als bisher.

Hinsichtlich des objektiven Lernstoffes ist die pädagogische Frage eine doppelte: 1. was soll gelernt werden, 2. wie soll es gelernt werden. Letztere erst in der neueren Zeit Gegenstand prinzipiellen Nachdenkens (Comenius, Ziegler 159), entsprechend dem Subjektivismus der Neuzeit, dem Zurückgehen von dem objektiven Inhalt auf den seelischen Träger, durch den und an dem er wirklich wird, dem Vertiefen der teleologischen Reihe.

Die erstere Absicht hat man mit dem Begriff der „formalen Bildung" zusammengefaßt. In den Gegensatz zu dem Lehrinhalt setzt man hier die seelische Form, die ihn aufnimmt, gestaltet, entwickelt. Indem man statt nur ihn selbst zu verlangen, vielmehr die seelische Energie, die ihn trägt, ausbilden und stärken will, gewinnt man die Basis für unbegrenzten weiteren geistigen Erwerb. Es ist, wie wenn man im Physischen nicht eine einzelne Arbeitsleistung, sondern die Stärkung der Muskeln für alle künftigen Arbeitsleistungen erzielen will. Unwillkürlich findet diese Übung natürlich bei jedem Lernen statt. „Alle spezielle Übung von Partialfunktionen ist ferner zugleich in gewissem Maße allgemeine Übung der entsprechenden allgemeinen Funktion. Wer sich in optischen oder akustischen Beobachtungen übt, steigert damit zugleich seine allgemeine Beobachtungsgabe. Bildung des Willens auf dem Gebiet körperlicher Willensbetätigung übt stets zugleich in gewissem Maße auch das innere Wollen mit." Diese Bemühung kann sich nun mit systematischer Absicht von zwei Seiten her verwirklichen. Man kann gewisse Lehrgegenstände deshalb wählen oder ihren Betrieb verteidigen, weil sie neben ihrem Inhalt, (der an sich wertvoll oder wertlos sein mag) eben jene funktionelle, formale Wirkung üben. Oder man kann unmittelbar rein formale Übungen vornehmen. Das letztere, um dies vorauszunehmen, ist bisher nur in sehr geringem Maße geübt oder empfohlen worden.

Es hat sich gezeigt, daß, wenn man mit Schulkindern systematische, rein formale Gedächtnisübungen vornimmt, man ihre Gedächtnisleistung auf das Doppelte und Dreifache dessen, wozu die Schule sie bringt, steigern kann. (Volksschule.) Man hat daraufhin geschlossen, man solle in der Volksschule zu rein formalen Geistesübungen zurückkehren. Meumann meint, daß man statt dessen besser verlangte, „daß der Schulunterricht die gegebenen Lehrstoffe

mehr zu formaler Übung benutze, daß aber die systematische Einführung rein formaler Übungen nicht wünschenswert ist". (200.)

Hiermit ist das Prinzip ausgesprochen, das die Gesinnung, in der jeder Schulunterricht erteilt werden sollte, formuliert und unter dem all unsere Erörterungen, von den verschiedensten Seiten her, stehen werden — ausgesprochen oder stillschweigend. Kein Lehrstoff soll gelehrt werden bloß damit er gewußt werde, damit etwas, was schon im Buch steht, noch einmal, in derselben starren Umschriebenheit, in einem Bewußtsein sei. Nichts darf gelernt werden, was nicht außer seinem substanziellen Inhalt oder vermittels seiner, einen Ertrag für das Leben des Schülers ergibt — sei es als Stärkung der Energie, die dieses Lernen funktionell trägt, sei es durch die weiter wirkende Bedeutung, die dieser Inhalt für Vertiefung und Klarheit, Weite und sittliche Beschaffenheit des Schülers gewinnt. Der geistig lebendige Mensch, d. h. dessen Gegenwart zugleich Zukunft ist und für sie verantwortlich ist, der sich wirklich „strebend bemüht", arbeitet an jeder Aufgabe so, daß er immer noch an mehr als eben dieser arbeitet. Es fällt — im Maße seiner Lebendigkeit — bei jeder als Nebenertrag eine Stärkung, Übung, ein Geschickterwerden für seine Gesamtpersönlichkeit ab, wodurch er dann den Gesamtkomplex seiner Zukunft, die immer in ihm lebendig ist und sich entwickelt, die ganze unabsehbare *δύναμις* seines späteren Tuns eine Stufe höher bringt. Goethe schreibt als junger Mensch, daß er alles, was er, als einzelne Aufgabe, arbeitet, „als Übung behandelte". So ist jede auf einen Inhalt hingehende Leistung bei solchen Menschen zugleich eine Erziehung; in diesem Sinn soll jeder Unterricht eine Erziehung sein und er soll die Jugend dazu „erziehen", es als Selbsterziehung fortzusetzen. (382.) Der Spruch: non scholae sed vitae discimus ist in einem viel tieferen Sinne, als er gemeint war, richtig. Er meint das „Leben" im äußeren Sinne, die Nützlichkeit des Gelernten für die praktische spätere Betätigung. Er soll aber für das Leben des Subjekts und die Höherwertung seiner eigenen inneren Beschaffenheit gelten, von der dann jene äußere Tüchtigkeit und Zulänglichkeit nur die weitere Konsequenz ist. „Lehre nichts, was für das spätere Leben keinen Wert mehr hat." Regener. Wenn das auf den Inhalt gehen soll, ist es problematisch. Gewisse Dinge haben ihre Stelle im Unterricht nur, weil sie eben gewußt und behalten werden müssen. Und unter diesen ist freilich eine strenge Auswahl vom Standpunkt ihres Wertes für das spätere Leben zu treffen. Die Namen der jüdischen Richter, die gering differenzierten Spielarten der Algen, die kleinen Städte in Chile, die Titel aller Dramen von Grabbe

lernen zu lassen, ist Mißbrauch. Hier hat allein eine sorgfältige Teleologie zu entscheiden: was setzt das Bildungsniveau des betreffenden Standes an seinen Mitgliedern voraus? Anders aber ist es, wenn der funktionelle Wert des Lernens, wenn Stärke, Richtung und Feinheit des Geistes in formaler Hinsicht den pädagogischen Gesichtspunkt bildet. Da kann vieles gelernt werden, dessen Inhalt vergessen werden soll, wie man dem Turngerät den Rücken kehrt, wenn man an ihm die gewünschte Muskelstärkung vollzogen hat. Daß das Ziel des Erziehers ist, sich selbst überflüssig zu machen, gilt auch für die Inhalte (wenigstens manche) der Erziehung. Man soll schließlich nicht mehr Latein und Mathematik brauchen, um scharf zu denken, selbst wenn sie wirklich diesen Erfolg hätten, die Funktion soll sich von ihrem Inhalt lösen. Hiervon unterscheiden sich diejenigen Inhalte, die behalten werden sollen, als Gegenstände des Unterrichts im engeren Sinne. Die Vereinigung von beiden ist die höchste Aufgabe des Unterrichts. Doch gibt es noch ein Drittes: daß von einzelnen, an sich später irrelevanten Gegenständen allgemeine, prinzipielle Resultate zurückbleiben, die doch nicht rein funktionell erzieherisch sind. So von der Mathematik. Gleichgültigkeit der einzelnen Sätze, das Wissen aber um die mathematische Welt ein unersetzlicher Besitz für alle Zeit. (Das Magische der Mathematik.) Ähnlich auch mit dem Griechischen. Daß die kulturellen Ideale überhaupt einmal in diesem Reichtum und Kraft verwirklicht worden sind, daß damals die geistige Welt — nicht nur zufällige Bruchstücke — erwachsen ist, daß ein kleines Volk sein Sprachmaterial zu so unerhörter Feinheit und Ausdrucksfähigkeit gebildet hat — das ist ein unverlierbares Erlebnis.

Das Märchen hat gar keine pädagogische Bedeutung in dem Sinn, daß es das Kind auf die Welt des erwachsenen Lebens vorbereite. Es hat vielmehr die immanente Struktur des kindlichen Geistes, es führt das Kind zu einer gewissen Vollendung, Abrundung, idealen Ausgestaltung seiner eigenen Denkweise, es beschränkt und rechtfertigt sich als Diener des Kindes, als Kindes, nicht als des künftigen Erwachsenen. Darum wird es von den Pädagogen verworfen, die das Kind nur als den Kandidaten des Erwachsenen erziehen wollen. Meumann (ɛ50) verwirft Märchen, denn sie wären „zunächst ein unverarbeiteter, dem Kinde relativ fremder Besitz an Vorstellungskreisen, die es in seinem Leben nicht recht zu verwerten weiß". Als ob es nur ein äußeres Leben gäbe! Als ob das Kind nicht das Märchen für sein inneres Leben aufs intensivste verwertete![1])

[1]) Literatur über Kinderlügen: Referat von Poppelmann in der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, Bd. V, 1907.

Schwere Aufgabe: Das Kind aus seiner künstlichen Welt allmählich in die wirkliche überzuleiten. Die „wirkliche" Welt ist freilich nur die für den Erwachsenen definitive, in der es ja auch noch genug „Künstlichkeiten" gibt. Dafür ein guter Weg: Anknüpfung an das Leben und die Erfahrungen des Schülers vor und während der Schulzeit. Solcher Ausgangspunkt vom Leben ist eine der Hauptbedingungen, wenn der Schüler für das nachherige Leben gebildet werden soll. Der Lehrer versäume keine Gelegenheit, auf die Erlebnisse der Schüler einzugehen, um ihnen Sinn, Zusammenhang, Wertung nach außen und innen zu geben. Hier muß er den philosophischen Geist bewähren: daß es von jedem Punkt des oberflächlichen Daseins eine Richtlinie in seine fundamentalen Tiefen gebe. Inhaltlich braucht dies natürlich nicht philosophisch zu sein, weil die Vertiefung und Sinngebung nicht bis zu der Schicht des spezifisch Philosophischen gehen wird. Allein die Richtung auf dieses muß eingehalten werden. Vortreffliches Spezimen: Schillers „Spaziergang", auch die Glocke; überhaupt sollten Schillers philosophische Gedichte in den höheren Klassen im ausgedehntesten Maße gepflegt werden. Die Vorstellung, die namentlich durch den Klassizismus in der Schule großgezogen ist: die Schule sei „eine andere Welt" als das tägliche Leben des Schülers, eine höhere, der gegenüber die gewöhnlichen Lebensinhalte als die niederen, ungeistigen, möglichst auszulöschen seien — verwechselt in gröbster Weise die Materie mit der Funktion. Funktionell: als Beseelung und Vergeistigung, als Vertiefung und Verwissenschaftlichung soll die Schule eine andere Welt als die des zufälligen, banalen, subjektiven Lebens sein; das kann sie aber nur ganz, wenn sie sich derselben Inhalte annimmt, wenn sie das vergeistigt, in höhere Zusammenhänge bringt, was das Leben in roherer und isolierter Form erfüllt. Daß dazu der Weg auch über andere Materien genommen werden muß, daß dazu auch eine Welt sachlicher und historischer Ideale der bloßen Wirklichkeit auch gegenübergestellt werde, ist richtig. Daß aber prinzipiell die Schule auch ihren behandelten Inhalten nach das andere des Lebens sei, ist einfach ein geistiger Materialismus, ein Kleben am Stoff, statt an seiner Behandlung.

Der Lehrer muß sich Rechenschaft darüber ablegen, welche nicht in der Schule erworbenen Kenntnisse er beim Schüler voraussetzen darf. Der Unterricht muß fortwährend in dieses fluktuierende, individuell höchst mannigfaltige Material hineingreifen, er kann das Verständnis der Unterrichtsinhalte nicht in der Schule allein beschaffen, eigentlich bietet er nur Synthesen, was die Elemente bedeuten, muß der Schüler schon mitbringen. Darin liegt eine außerordentliche

Schwierigkeit und ein starker Grund gegen den gemeinsamen Unterricht von Kindern sehr verschiedener sozialer Schichten.

Es sind besonders Untersuchungen über den Vorstellungskreis des in die Schule neu eintretenden Kindes gemacht worden. Die Resultate davon sind ziemlich dürftig. Unterschiede von Stadt- und Landkindern. Diese anfangs im Vorteil: kennen die Dinge genauer. Begreiflich: in der Stadt ist man von lauter komplizierten Ergebnissen umgeben, die unmittelbar schwer verständlich sind, auf dem Land mehr von Elementen. Auch sind die Gegenstände in der Stadt mehr bewegt, also nicht so genau und lange zu betrachten, wie die ländlichen.

Die Schwierigkeiten, die das Haus der Schule bereitet, knüpfen sich vielfach daran, daß gerade der über das stoffliche Wissen hinausgehende Wert des Schullernens fester begriffen und in Rechnung gestellt wird. Die Familie will fast immer nur den äußeren Erfolg der Schule, Absolvierung, Berechtigung — und gerade diese sind nur von der objektiven Aneignung des Lernstoffes abhängig. „Nur zum kleinsten Teile wird der Wert des zu Lernenden anerkannt, in der Hauptsache wird er angezweifelt oder gar direkt in Abrede gestellt, und seine Sanktion empfängt es nicht durch seinen Gehalt, sondern durch die behördliche Vorschrift, durch Prüfungen, Zeugnisse und die an sie geknüpften Vorrechte. Nun ist aber das Niveau der pädagogischen Einsicht in unseren gebildeten Kreisen keineswegs so hoch, daß man sich scheute, sich in einen offenen Widerspruch mit der Schule zu setzen und dem Schüler deutlich zu zeigen, daß er leider mit Dingen sich plagen muß, die im Grunde nichts taugen und der Mühe nicht verlohnen. Es ist ja nur begreiflich, daß man an einer Arbeit, die ohnehin bedeutungslos, abhandelt, was man kann, daß Anstrengungen, welche einen inneren Gewinn doch nicht abwerfen, nach Kräften umgangen werden, daß man jeden Versuch unterstützt oder doch entschuldigt, das äußere Ziel, um das es sich allein handelt, auch auf minder einwandsfreiem Wege zu erreichen.“ Der funktionale, übersachliche Wert des Lernens und zu Lernenden tritt entweder überhaupt nicht in die zum Examen führende Reihe ein, oder wenigstens in einer sehr indirekten, nicht feststellbaren Weise. Aber selbst wo er es in der letzteren Weise tut, liegt seine eigentliche Bedeutung in seinem Hinausreichen über den Lehrinhalt und den Schulabschluß — und die Familie pflegt es gar nicht in Betracht zu ziehen, daß der Schulbesuch noch über den letzteren hinaus einen Wert haben könnte.

Die modernen Unterrichtstheorien behaupten nun eben diesen formalen Wert, insbesondere der Sprachen und der Mathematik, für

die Ausbildung der intellektuellen Funktionen. In bezug auf Mathematik sehr problematisch. Allerdings hat sie die allgemeinen, für das ganze Dasein geltenden qualitativen Formen zum Gegenstand. Aber diese sachliche Binnenbedeutung ihrer hat noch nicht die Folge für das Psychologische, den Geist zu formaler Gewandtheit allen möglichen Inhalten gegenüber zu bilden. Soviel ich weiß, besteht gar keine Erfahrung, daß mathematisch besonders beanlagte Personen auf den anderen Geistesgebieten nun außergewöhnliche Schärfe und Logik zeigten; ja, das mathematische Talent gehört, wie das musikalische, zu den am häufigsten und vollkommensten isolierten. Daß die mathematische Welt für sich besteht und trotz ihrer Verwendbarkeit zur Berechnung der konkreten Welt doch völlig jenseits dieser, als ein absolut Ideelles, steht — das eben spiegelt sich in der Zusammenhangslosigkeit der mathematischen Betätigung mit allen anderen Fähigkeiten. Das mathematische Gebilde ist nicht eine verdichtende Abstraktion, mit der man eine in ihr latente Unendlichkeit erwürbe, denn es entsteht eben nicht nach der Art abstrahierter Begriffe, sondern durch eine Anschauungsart sui generis.

Im übrigen setzt gerade die „formale Bildung" unbedenklich das Formale der Sachen in eine direkte Beziehung zu dem Formalen des Geistes. Ob die Form des Geistes (das Funktionelle, schlechthin Innerliche, Gestaltende) am besten durch das sachlich Formale (Sprachen, Mathematik, Logik) gestaltet wird, ist doch noch die Frage.

Latein soll auch deshalb formal bildend sein, weil die Worte anschaulicher sind, sich noch nicht so weit ins Abstrakte gebildet haben, wie bei Sprachen, die länger gelebt haben. Auch weil es mehr Logik enthalten soll, als die modernen Sprachen; z. B. sei: si veneris ibo — viel logischer als: wenn du kommst, gehe ich; und weil sein Ausdruck viel kürzer und präziser ist. Allein mir ist sehr zweifelhaft, ob diese Qualitäten uns, die wir deutsch denken und sprechen, etwas helfen, da sie eben doch an das Lateinische gebunden bleiben. Ich finde es viel richtiger, die Forderungen an Ausdruck und Stil an der Sprache geläufig zu machen, an der sie auch wirklich zur Anwendung kommen. Ich kann absolut nicht entdecken, daß in den Jahrhunderten des Mittelalters und der neueren Zeit, in denen jeder Gebildete Latein so gut wie seine Muttersprache beherrscht hat, das Denken und Sprechen der Menschen logischer, anschaulicher und präziser gewesen ist, als es jetzt ist. Fichte sagt zum Lob der alten Sprachen: „Die modernen Sprachen erlauben, daß mit mißverstandenen Phrasen gegen andere, gleichgeltende, nur anders tönende, ein Tauschhandel getrieben wird." Es ist der reine

Hohn, angesichts der Drescherei ciceronianischer Phrasen, die vom Lateinschüler verlangt wird, dies den modernen Sprachen zum spezifischen Vorwurf zu machen.

Ich meine deshalb, daß eine formale Bildung in dem Sinne, daß das einzelne Wissen eine Durchbildung möglichst weiter seelischer Bezirke zur Folge hat — daß eine solche grade nicht durch sachlich formale Lehrgegenstände, sondern durch solche zu erreichen sei, die ein Maximum konkreter Vorstellungen, Werte, Strebungen in sich tragen und seelisch lebendig machen. Dahin gehört z. B. die Betrachtung von Kunstwerken, die Kenntnis der gesellschaftlichen Verfassung der erlebten Gegenwart, die allgemeinsten biologischen und psychologischen Probleme. Hier läßt wirklich jede angeschlagene Saite so und so viele andere mitklingen, jede gewonnene Einsicht erstreckt sich über einen weiten Bezirk des subjektiven und objektiven Lebens und schafft deshalb über seinen speziellen Inhalt hinaus nur allgemeinere seelische Dispositionen für Verständnis und Eindringen. Eigentlich historische Gegenstände als solche sind dazu weniger geeignet (auch die historisch behandelte Sprache), weil sie auf ein in Raum und Zeit Individualisiertes gehen und deshalb auch seelisch nicht so weit wirken, wie jene, von unmittelbarerem Leben und seinen unabsehlichen Schwingungen erfüllten Gegenstände. Formale Bildung d. h. Bildung der allgemeinen seelischen Schicht, die die unmittelbar gelernte Einzelheit trägt, wird also am besten nicht durch selbst formale Objekte (da „formal“ in beiden Fällen verschiedenen Sinn hat), sondern gerade durch Konkretes erreicht, das eine möglichste Weite von Konkretem als wirksamem und lebendigem in sich schließt; der aus diesem heraus abstrahierte Begriff ist diesem Konkreten ganz fern gerückt, liegt nun in einer Ebene für sich und ist deshalb keine kontinuierliche Vorbereitung für das Aufnehmen des weiteren Konkreten.

Über die pädagogischen Momente, die über die rein inhaltliche Umschriebenheit des isolierten Sachgehaltes hinausgehen oder hinausführen, noch die folgenden Bemerkungen. Sehr wichtig ist, daß der Lehrer die Stimmung, die dem Gegenstand jeweilig entspricht, in der Klasse hervorzurufen wisse. Die erste Bedingung ist, daß er selbst sie fühle, sonst ist alles Bemühen vergebens. Man kann sich auch zu Stimmung erziehen, so daß sie leicht anspricht, sich bei Gelegenheit der Stunde automatisch einstellt, ohne doch in sich etwa automatisch zu sein. Der Lehrer hat die Doppelaufgabe, wie sie vielleicht in andern Berufen keine Analogie findet: die pädagogische, für alle Fächer gleiche Stimmung mit der besonderen, dem Gegenstand entsprechenden Stimmung in Eins zu arbeiten. Die Wirkung

des Lehrers über die Klasse hin (Astralleib) sehr abhängig von seinem Interesse an der Sache und von den Schülern, von seiner Ermüdbarkeit, von dem guten oder bösen Willen der Schüler ihm gegenüber. Unglaublich abhängig sind wir in der Eindringlichkeit, ja, Aufrichtigkeit unserer Darbietungen von dem Gefühl, daß man uns entgegenkommt, bereit und offen ist, aufzunehmen — oder daß der Hörende verschlossen ist und in Opposition dasitzt. Der Lehrer scheue sich nicht, innerhalb der Lehrplangrenzen diejenigen Sonderaufgaben vorzubringen, ja, zu bevorzugen, denen sein persönliches besonderes Interesse gilt, (Naturwissenschaften, Geschichte, Lektüre). Natürlich muß die Gefahr vermieden werden, daß er ins zu Spezialistische geht, einseitig wird, die Schüler sein eigenes Steckenpferd reiten läßt. Hier muß er aufs äußerste aufpassen, darf den allgemeinen Lehrzweck nicht aus den Augen lassen. Allein unter dieser Bedingung ist es zweifellos günstig, wenn er die Dinge vorträgt, für die er besondere Begeisterung empfindet, er wird durch sie die Schüler auch in besonderes Interesse und Wärme hinreißen.

„Das Unterrichtsverfahren jedes Lehrers hat einen gewissen rein persönlichen Koeffizienten, und naturgemäß ist jeder Lehrer geneigt, seinen Begabungstypus auch bei den Schülern vorauszusetzen. Es ist wichtig, daß der Lehrer nicht nur den Begabungsunterschied seiner Schüler feststellt, sondern auch s e i n e Begabungseigenart, und daß er deren Einfluß auf die Art seines Unterrichtens beobachtet.“ (Meumann II, 410.)

„Lückenlosigkeit“ des Unterrichts bedeutet, daß der Schüler für jeden weiteren Schritt durch seinen bisher erreichten Stand so vorbereitet ist, daß jener mit vollem Verständnis, Fähigkeit, Ruhe, in organischer Entwicklung geschehen kann. Ebenso aber, daß jeder Stand auch wirklich zu einem weiteren Schritt führe und nicht zu einer verlassenen Sackgasse werde, zu einer ins Leere ragenden Unabgeschlossenheit. Diese Kontinuität ist dynamischer, subjektiver Art, ihre Norm ist von der geistigen Entwicklung des Schülers vorgezeichnet, die pädagogische Aufgabe ist, den Lehrstoff so auszuwählen und zu formen, daß er auch als objektiver Inhalt eine Kontinuität zeigt und sich dadurch zum Träger der subjektiven Kontinuität eigne — was nicht ohne weiteres immer der Fall ist.

So verderblich die Fremdheit und Zufälligkeit ist, mit der die Lehrfächer, ja oft die Teile desselben Lehrfaches nebeneinanderstehen, so hüte man sich andrerseits, zwischen den Begriffen und Vorstellungskreisen, die dem Schüler beigebracht werden, um jeden Preis ganz enge und feste vereinheitlichende Verbindungen zu stiften.

Denn nicht nur müßten solche Synthesen, wenn sie wirklich ganz fest und innerlich solidarisch wären, in jeder höheren Lehrperiode umgebaut werden; sondern noch am Ende der Lehrjahre müssen die Verkettungen und Verschmelzungen der Gebiete biegsam und dehnbar sein, um dem zuströmenden weiteren Lebensstoff Unterkommen zu gewähren. Die apperzeptive Kraft der einzelnen Vorstellung wird gelähmt, wenn diese Vorstellung schon mit einer anderen gar zu starr monogamisch verbunden ist. Die Verbindungen der Begriffe brauchen darum keineswegs locker oder zweifelhaft zu sein; nur sollen sie nicht einen so festgeschlossenen selbstgenugsamen Kreis bilden, daß alles Neue wie ein Fremdling draußen bleiben muß. Die Konzentration und Einheitlichkeit des Wissensstoffes und die Leichtigkeit der Reproduktion wird mit dieser Undurchdringlichkeit der Verbindungen zu teuer bezahlt. Die Aufgabe ist, die Elemente des Lehrstoffes sich in der Seele des Schülers in einer, wie auch wechselnden Art verbinden zu lassen, die immer ein Symbol ihres realen Verbundenseins ist — diese Verbindung aber nicht nur in sich entwicklungsfähig zu halten, sondern auch so dehnbar und mit soviel möglichem Raum für künftige Zwischenglieder, daß das Neue darin unterkommt, ohne entweder die bestehenden Zusammenhänge zu zersprengen oder seine Eigenheit und ihr Recht opfern zu müssen. „Eine Arbeit gelingt leichter, wenn wir sie zum Teil eines größeren Arbeitspensums machen, als wenn wir sie allein verrichten. Unter dem Einfluß der Vorstellung einer größeren Aufgabe spannen wir ohne bewußte Reflexion unsere Kräfte mehr an, als wenn uns eine geringere Aufgabe vorschwebt.“ (Meumann II, 28.) Dies kann vielleicht allgemein pädagogisch verwertet werden. Dem Schüler muß der Zusammenhang der Lehrstufen in dem einen Zwecke: ihn zu bilden — stärker zum Bewußtsein kommen. Die jetzige Fach-Atomisierung ist unerträglich. Man halte dem Schüler die Ganzheit der großen Aufgabe vor; dies wird ihm die Teilleistung erleichtern, ohne ihn durch jene zu erdrücken, weil diese etwas Anregendes und Erhebendes hat, nicht unmittelbaren Arbeitsdruck bedeutet.

Dies letztere liegt auf dem Grenzgebiet, wo die funktionelle Leistung des Lernens für die Stärkung der intellektuellen Energie als solcher in die des Gesamtlebens übergeht. Die intellektuelle Schicht wird von der des Gesamtlebens des Schülers umgeben oder unterbaut und die Art des Unterrichts muß, um gleichzeitig große Wirkung und große Basis zu gewinnen, sich in diese senken. Les grandes pensées viennent du coeur (Vauvenargues). Aber sie sollen auch in das Herz gehen. Man suche überall auch den Gemütswert der großen theoretischen Ideen und Erkenntnisse herauszuarbeiten.

„Der gestirnte Himmel über mir", das Naturgesetz, der Zusammenhang der Geschichte, das Reich der Mathematik.

Der Lehrer suche sobald wie möglich ein Bild von der ganzen Persönlichkeit des Schülers, über die einzelne Leistung hinaus, zu gewinnen. So schnell wie möglich merke sich der Lehrer die Namen der Schüler. Der Aufruf mit du — du — der Folgende — ist unzweckmäßig. Die Nennung des Namens ist eindrucksvoller, ruft die Persönlichkeit in einer tieferen Schicht auf. Er soll nicht an dieser und ihrem Werte festkleben, sondern sich immer bereit halten, ein Gesamtbild erwachsen zu lassen, zu dem nicht nur die Leistungen, sondern auch die Art ihrer Darbietung, Aussehn, Ton, Gesten des Schülers ihren Beitrag liefern, das eben noch etwas anderes ist als deren bloße Summe. Gerade darum hüte er sich freilich, aus einer einzelnen Leistung schon den „Menschen überhaupt" zu beurteilen. Es ist schon ziemlich schlimm, daß die Qualität der Arbeit, auch der als positiv gut zensierten, im Großen und Ganzen nur an der Fehlerzahl festgestellt ist: sie ist gut, wenn ihr Fehler fehlen. Der Fehler aber ist das schlechthin einzelne, aus der Gesamtleistung und ihrem Charakter Isolierte. Wenn aber jedes einzelne Datum, das ihm von seiten des Schülers kommt, seinen Beitrag (der aber eben etwas anderes als das singuläre, sachliche Urteil ist) zu diesem Gesamtbild liefert, so wird er 1. die einzelne Leistung erst richtig beurteilen, 2. am Schluß der Periode nicht die Zensur mühsam und mechanisch zusammenklauben müssen. Um der Entstehung solchen Bildes willen ist es dringend nötig, daß es stets biegsam, korrigierbar, entwickelbar bleibe; es kann eigentlich, da es einen ganzen lebendigen und sich entwickelnden Menschen angeht, nie schlechthin fest und abgeschlossen sein — was aber seine praktische Verwertung nicht hindert. Denn solche labilen Bilder begründen überhaupt unser richtiges theoretisches und praktisches Verhältnis zu Menschen.

„Begreiflicherweise arbeitet die Schule vor allem auf die leichter sichtbaren und kontrollierbaren Erfolge hin. Sie strebt in erster Linie die Erreichung der vorgeschriebenen Unterrichtsziele an. Sie bemüht sich lebhaft um die Förderung jener Charaktereigenschaften, von denen der Erfolg des Unterrichts in hohem Maße abhängt; sie pflegt Fleiß, Ordnungssinn und Folgsamkeit, Charaktereigenschaften, die überdies verhältnismäßig leicht im Schulleben beobachtet und in ihrer Entwicklung verfolgt werden können.

Manche andern wertvollen Charaktereigenschaften werden in der Schule nur wenig gepflegt. Es geschieht z. B. nicht viel zur Entwicklung einer besonnenen und standhaften Tapferkeit, die wesent-

lich verschieden ist von dem Mute des Augenblicks, den der Turnbetrieb fördern will. Auch die altruistisch sozialen Tendenzen werden in der Schule nur ganz ungenügend gepflegt; es will uns scheinen, daß der christliche Charakter der öffentlichen Schule in ihren Leistungen für die sittliche Erziehung recht wenig zur Geltung kommt, daß Liebe und Güte im Schulbetriebe eher gehemmt als gefördert werden. Leider sind die edelsten, zartesten und reinsten Eigenschaften der Menschenseele durch Prüfungen und Besichtigungen nicht feststellbar; wenn sie es wären, so würden die Leistungen der Schulen und Lehrer gar oft wesentlich anders bewertet werden."

Der Lehrer sollte auch den Schüler nicht immer nur teleologisch-pädagogisch ansehen, sondern nebenher, in den pädagogischen Intervallen, eigentlich dauernd ihn einfach beobachten, um sein Sein, seine seelische Wirklichkeit recht deutlich zu erkennen. Wird er immer nur daraufhin angesehen, was man mit ihm vornehmen kann, ob er zu loben oder zu tadeln ist, so verschieft und verfälscht dies das objektive Bild des Schülers, das doch die Grundlage auch der Behandlung in Erziehung und Unterricht sein muß — oder müßte. Dies gehört zu dem allgemeinen Fehler unseres geistig-praktischen Verhaltens: immer gleich zu werten, zu urteilen, statt zunächst sich einfach schauend hinzugeben. Vielleicht gehört — außer dem Intellektualismus überhaupt — gerade die Schulmeisterei zu den Ursachen dieses Zuges. Wenn der Pädagoge, statt immer auch beobachtender Psychologe zu sein, immerzu n u r Pädagoge ist, so fällt er leicht in eines der beiden Extreme: entweder nur den Lehrstoff darzubieten, ohne sich viel um den Schüler zu kümmern — oder Polizist zu sein, dem es auch sozusagen nicht auf den Schüler ankommt, sondern nur auf das Gute oder Böse, das an ihm festzustellen ist.

Daß der Schüler als Subjekt und nicht der objektive Lehrstoff (was beim gleichmäßigen Eindrillen, bei der ausschließlichen Berücksichtigung des festzustellenden Wissensresultates eben der Fall ist) im Mittelpunkt des Interesses des Lehrers stehe, das ist auch die einzige Möglichkeit für den Lehrer selbst, nicht völlig zu versanden und zu versteinern. 40 Jahre lang denselben oder wenig variierten Stoff vorzutragen, muß den Menschen ruinieren. Da hilft nur die Verlegung des Interessenzentrums in die subjektive Lebendigkeit der Schüler mit ihren immer neuen Individualitäten.

Als gegenüber dem bloßen Einpauken eines Lehrstoffes, besonders des Lateinischen, die Ausbildung des ganzen Menschen als Ziel der Erziehung erkannt wurde — bei Locke, Rousseau, Basedow —, nahm dieser Gegensatz zunächst die scharfe äußerliche Form an, daß dem eigentlichen Lernen nur ein geringer Teil der ganzen Erziehungs-

zeit zu widmen sei. Der Unterricht, sagt Basedow, sei „nur der geringste Teil der Erziehung"; „dem wichtigeren Teile der Erziehung muß weit mehr, dem förmlichen Unterricht aber weit weniger Zeit und Sorgfalt gewidmet werden, als die Mode erfordert" (Ziegler 223). Allein durch diese Gegensätzlichkeit zwischen Erziehung und Unterricht bleibt der letztere nun doch aus der ersteren ausgeschaltet; dies sucht man nun in mechanischer Weise durch Herabsetzung seines Maßes aufzuheben, womit man aber doch die Alleinherrschaft der Erziehungsabsicht, auf die man hinaus will, ersichtlich nicht machen kann. Wenn das Kind auch noch so wenig solchen „Unterricht" erhält, er bleibt doch immer ein Fremdkörper in der ihm wesensfremden „Gesamterziehung", der Dualismus ist nicht beseitigt. Auch heute ist dies noch nicht ganz der Fall. Die Lösung aber ist: daß die Form und Ausübungsart des „Unterrichts" ganz und gar vom „Erziehungszwecke" bestimmt werde. Man sehe ein, daß der Unterricht kein einfaches Überpflanzen von Wissensinhalten ist, sondern eine Funktion ist, die den Inhalt trägt. Dieser Inhalt darf überhaupt nicht ein starr in sich geschlossenes Gebilde sein, sondern muß in die Tätigkeit des Lehrers aufgelöst sein. Die Tätigkeit selbst aber, als etwas Funktionelles, ist vollkommen bildsam, vollkommen dem Zweckprozeß der Gesamterziehung einzuordnen. Der Lehrstoff muß so gewählt sein, daß er das ermöglicht, jede einzelne Stunde muß so eingerichtet sein, daß sie mit dem behandelten Gegenstand die wertvollen Qualitäten des Schülers fördert: Konzentrationsfähigkeit, sachliche Interessiertheit, Gewissenhaftigkeit, Urteilskraft, Unterscheidungsvermögen für Werte, Geistesgegenwart, Kombinationsgabe, Ehrlichkeit. Damit erübrigt sich auch jeder besondere „Moralunterricht".

Dies ist natürlich gar kein Widerspruch dagegen, daß der Schüler auch vor feste geistige Gebilde gestellt wird, die er zu respektieren und als solche aufzunehmen und zu begreifen hat. Im Gegenteil, dies Anerkennen und Aneignen von Objektivitäten, die wir in ihrer Bestimmtheit hinnehmen müssen, und an denen kein Eingriff und keine Interessenrichtung unsrerseits etwas ändern kann, gehört durchaus zu den funktionellen pädagogischen Werten, wird von ihrer Teleologie umgriffen.

Vielleicht steht es, wie mit dem Moralunterricht auch mit dem philosophischen Unterricht: jede Stunde soll in philosophischem Geiste gegeben werden! Die Philosophie als Fach ist noch zu schwer.

Wenn man das Schulziel mit dem Begriff der „Bildung" des Schülers formuliert, so schießen grade um den Sinn dieses Begriffes die bisher angedeuteten Zweckreihen zusammen.

Alle Lehrinhalte haben die doppelte Bedeutung: sie sollen gewußt werden, schlechthin als Inhalte. Daß sie als solche noch einem weiteren Zweck dienen, ist eine Sache für sich (fremde Sprachen der Ausübung, Geschichte dem politischen Verständnis der Gegenwart), es mag für ihre Aufnahme bestimmend sein, aber immerhin bleibt das Wissen des objektiven Inhalts die relative Endstation des Unterrichtsganges. Dann aber dienen sie funktionell der Stärkung, Verfeinerung, Schwingungsweite des Geistes, seiner sittlich-ästhetischen Hebung, der Gerichtetheit der Seele auf das Geistige und Wertvolle. „Bildung" ist die Synthese dieser beiden Ziele.

Denn Bildung ist weder das bloße Haben von Wissensinhalten, noch das bloße Sein als eine inhaltlose Verfassung der Seele. Gebildet ist vielmehr derjenige, dessen objektives Wissen eingegangen ist in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz, und dessen geistige Energie andrerseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist. Jeder Lehrstoff greift von sich aus schon über sich hinaus, er ist der Teil eines Ganzen, ja vieler Ganzen, in deren Zusammenhang er allein wirklich verstanden werden kann. Er ist umgeben von abgestuften Schichten immer weiterer Kenntnisse, die schließlich nur allgemeine Umrisse weitester Gebiete sind. Dieses Weitergreifen, dieser Überblick über das Gesamtgebiet muß gewonnen werden, wenn „Bildung" erreicht werden soll. Denn man hat mit Recht gesagt: gebildet ist, wer weiß, wo er findet, was er nicht weiß. Und dieser logisch-ideellen Erweiterung entspricht natürlich die Kraft und Lebendigkeit unserer geistigen Totalität. Dies hat noch eine greifbarere praktische Bedeutung: „Ich halte jede Organisation von vornherein für verfehlt, die dem reiferen Schüler nicht gestattet, neben seinen offiziellen Schularbeiten sich auch nach seiner Wahl wissenschaftlichen oder künstlerischen Beschäftigungen hinzugeben. Ja, ich möchte behaupten, daß es geradezu ein Wertmesser für die bildende Kraft — einer Schule ist, ob ihre Schüler der oberen Klassen aus freiem Antrieb sich in den Dienst irgendeiner von der Schule nicht geforderten Arbeit stellen." (Kerschensteiner.) D. h. die Schule selbst soll es anregen und ermöglichen, daß sich der Interessen- und geistige Betätigungskreis der Schüler über die Schule selbst hinauserstreckt.

Mit all diesem ist nun der Sinn genauer bestimmt, den das früher angeführte, grundlegende Wort Vauvenargues': ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps, qu'on dresse, c'est un homme — für uns haben kann. Versuchen wir nun, seinen Sinn nach noch einer Tiefenrichtung zu verfolgen.

Es ist dem Menschen unvermeidlich, daß er die Ganzheit und Einheit seines Lebens, die ein kontinuierliches Fließen und Wogen ist, in abgegrenzte, für sich einheitliche Teile, Abschnitte, Resultate zerlege. Sobald ihm Lebensinhalte objektiv werden, als Anschauungen und Begriffe, Leistung und Glauben, nehmen sie die kristallinisch feste, einen gegen den andern sondernde Form an — oder vielmehr, dieses Sich-Begrenzen, Sich-Fixieren, bedeutet eben ihr Objektiv-Werden. Dieses Eingrenzen, Für-sich-stellen, Um-ein-Sachzentrum-lagern, das freilich das Wesen des Geistes ausmacht, wirkt aber in verhängnisvoller Weise oft auf das lebendig sich entwickelnde, unmittelbare Sein zurück und zeichnet auch in dieses Grenzstriche ein, die seine einzelnen Seiten und Interessen, Eigenschaften und Provinzen isolieren und sie innerhalb der Ganzheit und von ihr abschnüren, während sie doch ihrem kontinuierlichem Flusse zugehören. Im Gegensatz aber zu diesem atomisierenden, partikularisierenden Erstarren der Lebensmomente soll man daran festhalten: in jedem einzelnen seinem Inhalt nach noch so besonderen Tun und Wissen, Beschaffensein und Sich-Bewähren steckt der ganze Mensch. Denn es ist gerade das Wesen des Menschen, daß seine Einheit sich in einer unendlichen Mannigfaltigkeit des Nebeneinander und Nacheinander darstellt und in jedem Augenblick es selbst, das ganze Selbst ist. Dies soll man in dem erzieherischen und unterrichtenden Verfahren nie vergessen. Denn es ist nicht nur die tiefere Begründung der Forderung, daß von jedem Lehrinhalt ein befruchtender Strom in die ganze Lebensbreite geht, es bestimmt nicht nur den terminus ad quem, sondern auch den terminus a quo, es soll die Voraussetzung für die Behandlung des Schülers sein. Der Lehrer mache sich bei allem, was er vom Schüler verlangt, und bei jeder Beurteilung klar (wenn auch nicht jedesmal mit bewußten Begriffen, aber mit praktischer Klarheit), daß er nicht jemanden vor sich hat, der Stückarbeit liefert, der eine lateinische Aufgabe oder ein Rechenexempel zu lösen hat, der das Subjekt von Fleiß oder Faulheit ist; sondern daß dies die einzelnen Funktionen, Seiten, Äußerungen einer Lebenstotalität sind, die in jedem Moment enthalten ist und sie zu etwas ganz anderem, als zu dem in isolierter Betrachtung sich ergebenden Bilde macht. Man scheue sich deshalb nicht, für die einzelne Leistung alle seelischen Kräfte mobil zu machen, Herz und Phantasie, Siegeswillen und ästhetisches Empfinden. Prinzipiell hat die bisherige Pädagogik nur nach einer Seite hin die menschliche Totalität zur Voraussetzung gemacht: bei der Strafe. Den Strafschmerz empfindet — am deutlichsten bei körperlichen Strafen und bei ehrenrührigen Strafen — der ganze Mensch und deshalb in ganz

gleicher Weise für eine unterlassene Arbeit, eine Lüge, einen Fehler in der Grammatik oder im Rechnen. (Die scheinbare Undifferenziertheit hier gerechtfertigt.) Man muß aber auch in jeder anderen Hinsicht daran festhalten, daß jede Leistung den ganzen Menschen zeigt, und ihn nicht weniger darin zeigt, daß die Leistung etwa unaufmerksam, beiläufig, übereilt ist. Sie ist nicht nur objektiv besser oder schlechter, sondern sie verrät in beiden Fällen die Gerichtetheit und die Intensität, den allgemeinen intellektuellen, ja auch den moralischen Charakter der Persönlichkeit. Daß wir das in vielen Fällen nicht herauszuerkennen im Stande sind, darf uns nicht hindern, in jedem Fall danach zu suchen. Das ist etwas ganz anderes als die früheren Fälle, wo grammatische Fehler als sittliche Makel angerechnet wurden. Denn hier ist eine inhaltliche Verbindung von Lehrstoff und Moral vorausgesetzt, die nicht besteht (daß der Mensch, der Latein versteht, der bessere Mensch ist), während ich die funktionelle Beschaffenheit des ganzen Menschen meine, für die der Lehrstoff seiner Besonderheit nach gleichgültig ist, obgleich sie sich an ihm offenbart.

Erziehung ist von vornherein ein vom Geiste des Individualismus getragenes Unternehmen, weil sie jeden einzelnen auf die Höhe seiner Ausbildungsmöglichkeit bringen soll. Aber damit ist keineswegs gesagt, daß sie an jedem dasjenige allein berücksichtigen soll, womit er sich von anderen unterscheidet, ja, die Hervorbringung einer Gleichmäßigkeit, eine Zucht des Individuums zum Objektiven und Überindividuellen kann durchaus der am Individuum zu erzielende Erfolg sein. Vor allem aber scheitert die Individualisierung an ihrer technischen Unmöglichkeit und daraus entsteht leicht noch ein anderer sekundärer Nachteil: Der Lehrer kann weder die geistige Verfassung jedes Schülers im einzelnen kennen, noch, wenn er sie kennte, sich nach jeder richten; er muß auf einen gewissen allgemeinen Standard der Klasse hin unterrichten. Allein hierbei ist die Gefahr, daß er, um sicher nicht irre zu gehen, das niedrigste Niveau voraussetzt. Es ist kein richtiges Prinzip, so vorzutragen, daß auch der Dümmste es verstehen muß. Denn daß die Vorgeschrittenen sich langweilen, unaufmerksam werden und sich über den Unterricht erhaben dünken, ist ein mindestens ebenso großer Schaden, als daß die Dümmsten nicht durchweg mitkommen.

Damit ist aber freilich ein zweites, die Pädagogik überhaupt unterbauendes Moment verbunden. Wenn der Mensch in jedem Augenblick der ganze Mensch ist — völlig vereinbar damit, daß er nicht in jedem „auf seiner Höhe steht", da dieses Sich-Wandeln aber „das ganze Leben" ist, außerhalb dessen es keines gibt — so muß

auch jeder Augenblick als Selbstzweck angesehen werden. Was Kant über den ganzen Menschen im Verhältnis zu andern sagt: man dürfe ihn niemals nur als Mittel, sondern müsse ihn immer zugleich als Zweck ansehen — das gilt auch für das Verhältnis der einzelnen Lebensmomente zueinander. Natürlich ist „jeder Moment" angesichts unsrer unvermeidlichen Bausch- und Bogenpraxis cum grano zu verstehen. Allein der Erfolg der ganzen Anschauung ist, daß man die Jugend und ihre Behandlung nicht als bloßen Durchgangspunkt und Mittel für das Erwachsensein ansehen soll. Das Kind ist nicht nur der Kandidat des Erwachsenen, darf durchaus nicht nur auf seine spätere Existenz angesehen werden. Es hat vielmehr als Kind seine besonderen Schönheiten und Eigenheiten, Aufgaben und Rechte, und diese muß die Pädagogik anerkennen. Sie hat eine falsche Teleologie, wenn sie die Jugend nicht als Selbstzweck ansieht. Jetzt und im nächsten Augenblick soll das Kind vollendet sein, und da kann es eben nur seine Vollendung haben, nicht die des antizipierten Erwachsenen. Hat man immer nur diesen im Auge, so vernachlässigt und verschieft man nicht nur die Gegenwart als solche, sondern den ganzen organischen Prozeß, in dem kein Stadium ausschließlich als Mittel für die Zukunft gelten darf und der doch erst unter dieser Bedingung auch die Zukunft gerade und kräftig aufwachsen lassen wird.

Das Gegenstück zu dieser teleologischen Irrung und obgleich logisch ihr entgegengesetzt, doch tatsächlich oft mit ihr koexistierend, ist die: das Kind als den kleinen Erwachsenen anzusehen, als wäre sein seelischer Habitus nur quantitativ von dem des Erwachsenen unterschieden. Dadurch kommen die törichten Meinungen von der „Unvollkommenheit" des kindlichen Wesens zustande, während das Kind in seiner Art genau so vollkommen ist, wie der Erwachsene (wie das Tier genau so vollkommen ist, wie der Mensch.) Subjektivistische Überhebung des Erwachsenen. „Stets betätigt sich im Anschauen mehr das Wiedererkennen dessen, was uns an den Dingen bekannt ist, als das Auffassen des Neuen, wir lassen uns beim Beobachten mehr durch die Analogien mit früheren Beobachtungen leiten, als durch den Willen, das Charakteristische und Eigentümliche der Dinge zu erfassen. Die Vorstellungskreise der „Neulinge" (Kinder) zeigen diese Erscheinung in erschreckendem Maße" (Meumann II, 191). Ich finde dies keineswegs erschreckend, sondern für das Kind absolut zweckmäßig und notwendig. Es wird dadurch nicht nur der Bewußtseinsinhalt des Kindes auf das beschränkt, was es bewältigen kann, sondern so lange dieser Inhalt so lückenhaft, zufällig, prinziplos ist, wie beim Kinde, kann allein durch die fortwährende Analogiebildung

und Übertragung (falsch oder richtig) ein gewisser Zusammenhang der Inhalte hergestellt werden.

„Fast alle Kinder haben eine starke Neigung, sich gegenüber unbekannten Gegenständen (die ihnen zur Erkennung und Benennung vorgelegt sind) mit irgendwelchen Ersatzvorstellungen, Ersatzbenennungen oder Surrogaten herauszuhelfen. Analogien oft weit hergeholt (den Fensterwirbel benannten sie Anpacker, Henkel, Aufmacher, Dreher, Fensterschloß „zum Zudrehen"). Sie setzen das Ähnliche und Bekannte ohne weiteres für das ihnen Unbekannte ein. Das Kind gerät durch Neues oder Unbekanntes keineswegs in Verlegenheit, es weiß sich allzuleicht mit Bekanntem auszuhelfen und versäumt darüber die Aneignung des Neuen. Daher das „Anknüpfen an Bekanntes" gefährlich, das Neue dann nicht in seiner Eigentümlichkeit erfaßt, Gewöhnung an falsche Analogien" (Meumann 149). Das ist vielfach das Richtige für das Kind.

Die psychologischen Kinderexperimente führen Meumann an vielen Stellen zu der Betonung der Unvollkommenheit des kindlichen Vorstellens. „Die Reproduktionszeiten des Kindes (bei Assoziationsversuchen) sind immer sehr viel größer, als beim Erwachsenen (man möchte oft vollständig bei den Versuchen verzagen, glaubt, die Reproduktionen nehmen keinen normalen Verlauf); bei allen Reproduktionsformen ohne Ausnahme arbeitet der Geist des Kindes sehr viel langsamer, als der des Erwachsenen" (227). „Den Unterschied des kindlichen Geistes auf quantitativ Zahlenmäßiges einzustellen, ist von vornherein irrig. Das Kind ist eben noch nicht auf die seelische Mechanistik eingestellt, in der sich solche Versuche bewegen, es hat das Tempo des unmittelbaren autonomen Lebens und die ganze zwangsmäßige Art der in solchen Experimenten herbeigeführten Prozesse ist ihm unnatürlich und daher langsam und unvollkommen." Das Kind hat eben seine Vollkommenheit. Wenn man diese wertmäßig über die mechanistische stellen würde, so würde man denselben Fehler begehen, wie Meumann. Es sind eben (prinzipiell) zwei ganz verschiedene Arten der Geistigkeit. Natürlich muß das Kind die mechanistische Art lernen, weil auch das Leben gerade auf seinen höheren Stufen der Mechanismen bedarf; es kommt nur darauf an, sie immer in ihrer Rolle als Mittel und vom Leben umschlossen zu halten, es nicht zu ihrem Sklavenaufstand kommen zu lassen.

Die Pädagogik hat die Vollkommenheit des Kindes auf der Stufe, die es im Moment einnimmt, zu erstreben; sie ist eine durchaus qualitativ eigene. — Nur rein technisch ist es notwendig, die Entwicklung des Kindes in Perioden zu teilen, deren jede als Einheit

zu behandeln ist (wie man auch eine Klasse in gewisser Hinsicht als Einheit behandeln muß), die Pädagogik kann der absoluten Kontinuität des Lebens nicht folgen. Aber sie kann diese Unvollkommenheit teilweise gutmachen, wenn sie diese Momente als dauernde Gesinnung festhält.

2. Kapitel.

Von der Aufmerksamkeit und dem Lernen.

Der Erfolg jedes Unterrichts, ja eigentlich schon seine Möglichkeit überhaupt, ist davon abhängig, daß der Schüler aufmerksam sei. Denn ohne ein gewisses Maß dieses gibt es keinen Unterricht, sondern nur ein Selbstgespräch des Lehrers. In eine psychologische Untersuchung: was Aufmerksamkeit überhaupt sei, trete ich nicht ein. Sie ist für die praktische Pädagogik ganz gleichgültig. Diese vielmehr kann ohne weiteres annehmen, daß das Grundphänomen als solches jedem bekannt ist, und wird aus ihm nur dasjenige hervorheben, woran sich ein pädagogisches Verhalten knüpfen soll. Ich behandle sie nur soweit, wie die pädagogische Praxis dadurch geklärt wird.

Alle Aufmerksamkeit ist eigentlich Erwartung, ist ein Zustand von Spannung zu dem nächsten Moment hin, der freilich nicht als geschlossene Einheit auf den jetzigen folgt, sondern kontinuierlich in ihn übergeht oder übergehen kann. Dem, was schon da ist, was wir als Abgeschlossenes haben, entspricht nicht das Strebende, Ein- und Weiterdringende, Hinsehende der Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit hat Richtung, also etwas über den aktuellen Moment Hinausgehendes. Erwartung nach ihrem gewöhnlichem Sinne richtet sich von dem jetzigen Moment auf einen anderen, bestimmt umschriebenen. Aufmerksamkeit aber ist Erwartung in der Form der Kontinuität, der Zustand einer fließenden, nicht punktualisierten Erwartung.

Vielleicht ist alles das, was man Interesse am Gegenstand nennt, eine — freilich in viel Formen und Rhythmen gekleidete — Erwartung eines nächsten Momentes dieses Gegenstandes auf Grund des vorhergehenden. Solche Erwartung braucht nicht immer auf Überraschung hinzugehen. Sie ist ein gewisser Spannungszustand zwischen dem aktuell-bewußten Teil des Gegenstandes und dem nächsten, — der sich auch an ganz bekannten Gegenständen als die Form ihres Vorgestelltwerdens dauernd wiederholen kann.

Dadurch, d. h. als kontinuierliches inneres Verbinden einer Zeitstrecke, wird Erwartung zum seelischen Gegenbild der Einheit

eines mehrgliedrigen Gegenstandes, sie leitet von einem seiner Momente zu dem andern über und schafft damit — oder ist selbst schon — die Aufmerksamkeit für die ganze Dauer des Vorliegens des Gegenstandes. Während es eine zwar häufige, aber durchaus einseitige Beobachtung ist, daß der Wechsel der Gegenstände zum Unerwarteten hin Aufmerksamkeit erregt (eine durchaus akute, kurze, leicht ermattende Aufmerksamkeit), indem, sobald ich Neues erfahre, ich mehr von ihm wissen will, als der erste Moment zeigt —, gelingt es, Aufmerksamkeit auch für einen lang auszuspinnenden einheitlichen Gegenstand zu gewinnen, wenn man seine Momente durch Erwartung verknüpfen kann. Zerschneidet man die Gegenstände in diskontinuierliche Stücke, so sinkt die Aufmerksamkeit am Ende eines jeden zusammen und muß von neuem aufgerufen werden. Ist Kontinuität da, so nutzt man den vorhandenen Schwung für das Nächste aus. Der Lehrer wird also den Vortrag des Gegenstandes möglichst so gliedern, daß das Gegebene eine Erwartung nach dem noch zu Gebenden erregt. Dies fällt überhaupt mit der Aufgabe zusammen: die einzelnen Teile des Gegenstandes zu einer Einheit zu gestalten. Denn das Zusammengehören des einen gegebenen Teiles mit dem andern, zukünftigen, möglichen —, die als notwendig empfundene Ergänzung des einen durch den andern —, die durchgehende Gedankenströmung, deren Kontinuität keinen Ruhepunkt gestattet —, dies erzeugt den Zustand der Erwartung. Also schon um der Lebendigkeit der Aufmerksamkeit willen ist es nötig, daß der Unterricht in einem Fach nicht in isolierte Stücke zerfalle – wobei jedes in sich fertig ist und keine Erwartung des Folgenden erregt —, sondern eine Einheit bilde, in der ein Weiterdrängen des Früheren auf das Spätere, ein ideelles Hinweisen des Gegebenen auf das noch nicht Gegebene stattfindet. Die subjektive Zerstreutheit des Schülers ist das notwendige Korrelat der Zerstreuung, Atomisierung der Unterrichtsinhalte. Der einheitliche Zusammenhang unter ihnen, der die Aufmerksamkeit hervorruft, die die Übertragung des an den einen geknüpften Interesses auf den andern vermittelt, ist der Gegenstand der Monotonie, der weitgehenden inhaltlichen Gleichartigkeit im Vorgetragenen. Atomisierung und Monotonie sind die gemeinsamen Feinde der Erwartung und also der Aufmerksamkeit.

Wenn der Schüler sich langweilt, ist er natürlich unaufmerksam, und er langweilt sich, wenn die Einheit von Lehrgang und Stunde eine mechanische ist, die die lebendige Verknüpfung, d. h. den Erwartungszustand vernachlässigt, der die seelische Verbindung vom einen zum andern knüpft. Dieser Zustand verhindert Ermüdung, Abschweifen, Dösigkeit, Versinken in die Subjektivität. Niveau des

Dümmsten. Die Schule kann nicht als eine ausschließlich für den jeweils Dümmsten getroffene Einrichtung angesehen werden. Die Tara des Unterrichts. Nur ein Prozentsatz des Gebotenen wird aufgenommen, von dem Aufgenommenen ein Prozentsatz fruchtbar. Von einem Schulvormittag von fünf Stunden verdöst der Schüler mindestens die Hälfte. Dies ist eine organische Notwendigkeit, kaum durch irgendeine Gestaltung des Unterrichts ganz fortzuschaffen. Gelingt es dem Lehrer, durch das Erregen der Erwartung die Aufmerksamkeit des Schülers hervorzurufen, so ersetzt dies jedes eigentliche Disziplinmittel.

Die Schulung der Aufmerksamkeit nach der intensiven wie nach der Dauerseite erscheint mir als eine der allerwesentlichsten pädagogischen Aufgaben, es ist die formale und funktionelle Moral des Intellekts, während die Aufrichtigkeit gegen sich selbst seine materiale Moral ist.

Das bloß stoffliche Interessantsein des Gegenstandes, auch wenn es, wie gesagt, in seinem tieferen Wesen „Erwartung“ sein sollte, wird hierzu nicht immer ausreichen. Denn dieses ist meistens punktuell und bedeutet eine so erhebliche Aufgipfelung des Bewußtseins, daß sehr schnell eine Ermattung danach eintritt. Darum verwende man die „interessante Anekdote“ nur sehr sparsam; es läßt sich beobachten, daß nach einer solchen die Aufmerksamkeit für das Nächstfolgende sehr herabgesetzt ist; weil die Erregung fortdauert und in sich abklingt, statt für das Nächste fruchtbar zu werden. Viel geeigneter erscheint eine Kontinuität der Darbietung, in der es zwar keine herausfallenden Höhepunkte gibt, aber Steigerung und Hindrängen jedes Momentes auf den nächsten. Bei jeder historischen Erzählung „kann eine wertvolle Spannung hervorgerufen werden durch Innehalten an geeigneten Stellen und Vorblicke auf das, was wahrscheinlich weiter geschehen wird. Damit findet das wirklich Eingetretene einen vorbereiteten Boden.“ (Willmann 10.)

Gewiß soll der Lehrer den Gegenstand interessant machen, so daß das Kind „von selbst“ aufmerksam ist (d. h. gerade nicht von sich selbst aus). Aber er soll auch das Kind lehren, auf den uninteressanten Gegenstand Aufmerksamkeit verwenden zu können, von sich selbst aus aufmerksam zu sein. Übrigens wird auch in diesem Fall ein „Gegenstand“ die Aufmerksamkeit zu fesseln haben: Pflicht, Achtung vor dem Lehrer, Nützlichkeit des Lernstoffes usw. Um nichts braucht der Mensch nicht aufmerksam zu sein; die grundlose, nur um der ganz unsubstantiierten Forderung willen zu leistende Aufmerksamkeit braucht man nicht zu lernen, die wird im Leben nie gefordert.

Die Aufmerksamkeit darf nicht durch die Bemühung des Schülers um die Form der Aufmerksamkeit als solche erzeugt sein, das hieße vom Kapital leben. Sie muß in jedem Augenblick durch den Gegenstand und seine Behandlung in ihm erzeugt werden, so daß sie spontan entsteht, daß er gar nicht weiß, daß er „aufmerksam" ist. Jenseits dieser allgemeinen Maxime soll der Schüler freilich auch lernen, seine Aufmerksamkeit in der Hand zu haben, sie willkürlich auch auf einen uninteressanten Gegenstand konzentrieren zu können, wenn ein höherer Zweck es verlangt. Aber diese absichtlich an einen uninteressanten Gegenstand geknüpfte Aufmerksamkeitsforderung ist etwas ganz anderes, als wenn man prinzipiell dagegen gleichgültig ist, ob der Gegenstand dem Schüler interessant ist oder nicht. Wie man überhaupt den Zögling daran gewöhnen muß, die Pflicht um der Pflicht willen zu tun, und doch dafür sorgen muß, daß er das meiste Pflichtmäßige aus Liebe tue; wobei die Liebe zur Sache und die Liebe zum Erzieher wirken und in harmonische Proportion zu setzen sind. — Wenn die Aufmerksamkeit durch das Interesse an der Sache lange genug geschult ist, so ist man auch für die uninteressante Herr darüber.

Interessiertheit für einen Sachgehalt ist an sich ein erziehliches Moment, sie gehört zu den funktionellen Werten, die mit dem Lernen des Sachgehalts solidarisch zu verknüpfen sind. Die Interessiertheit für die Sache ist außerdem eines der stärksten Bänder zwischen Lehrer und Schüler, eine der festesten Brücken, über die hin Liebe und Vertrauen des Schülers zum Lehrer geht.

Freilich muß sich der Schüler auch an Aufmerksamkeit für manches oft wiederholte, Uninteressante, gewöhnen. Dies ist schwierig und nur da zu erreichen, wo noch eine zweite Schicht möglicher Interessiertheit unterhalb der unmittelbar aufzunehmenden Lehrinhalte und prinzipiell von diesen unabhängig da ist. Mit dem Anrufen des bloßen Pflichtgefühls läßt sich nicht allzuviel erreichen. Auch der für diesen Anruf empfängliche Schüler wird oft nicht begreifen, warum gerade es Pflicht sein soll, sich mit diesen Langweiligkeiten abzugeben. Es bleibt da nur die Autorität des Lehrers, die aber gerade hier problematisch wird, wenn er keinen Grund für das jetzt notwendige Interesse anzugeben weiß. Erst in den höheren Klassen wird hier wirklich ein Erfolg möglich sein, wenn der Schüler selbst einsieht, daß für seine Zwecke und seine Bildung das unmittelbar Uninteressante erforderlich ist. Sobald der Schüler erst einmal eingesehen hat, daß er das Einzelne überhaupt nicht um dessen selbst willen, sondern um eines allgemeinen, das einzelne übergreifenden Bildungszusammenhanges willen zu lernen hat, ist nun

auch in diesem Platz für eine indirekte Aufmerksamkeit, wo die direkte nicht zu erzielen ist. Daher ist die Herstellung solcher weiten Bildungsbegriffe eine Hauptaufgabe. Auch darum alle Isolierung der Inhalte zu vermeiden. Die durchgehende umfassende Einheit ist nicht nur der Träger der Erwartung und Aufmerksamkeit, sondern sie ergreift im Gesamtinteresse (theoretischem und praktischem) auch das Uninteressante.

Es soll also einerseits die Erwartung erregt, andrerseits soll sie in einem Maße gehalten werden, daß kein rubato Tempo entsteht; vor allem so, daß nicht der subjektive Gefühlszustand als solcher das Bewußtsein erfüllt, sondern der Gegenstand. Die Roman-„Spannung", die von manchen Lehrern erstrebt wird, ist aus diesem Grunde unrichtig, sie läßt die subjektive Erregtheit über ihren Inhalt Herr werden, so daß wir gerade die Romaninhalte, die solche Spannung erzeugten, auffallend schnell vergessen. Man kann dies so vermeiden: Wo es irgend möglich ist, soll der Schüler, wenn neues vorgetragen oder sonst vorgenommen wird, zuvor erfahren, um was es sich handelt, wohin der Weg geht. Alle Dinge ordnen sich und haften ganz anders, wenn sie eine Art Rahmen oder eine vorgezeichnete Direktive im Bewußtsein finden. Es beruhigt den Schüler, vermindert die oszillierende Spannung, wenn er weiß, worauf der Lehrer hinauswill. Es wird ihm soviel neues aufzunehmen zugemutet, daß man nicht mit der formalen Überraschung Kraft vergeuden soll, die zur Aufnahme des Inhalts verwendet werden könnte. Nur soviel Neuheitsaffekt soll erzeugt werden, wie zur Lebendigkeit, zum Interesse, und zum Bewußtsein, daß die Welt uns immer Neues und Überraschendes bietet, nötig ist.

Nützliche Technik der Erwartungserregung: ein systematisches Ganzes, zunächst nur nach den Normen von Anordnung, Fortschritt Grundprinzip angegeben und dann allmählich mit Konkretem erfüllt; der Schüler hat nun schon das nächste in schematischem Umriß (Botanik, Zoologie, Chemie); historische Epoche, zunächst nach Grundzügen dargestellt, allmählich spezialisiert und die Grundzüge im einzelnen ausgeführt; physikalisches Gesetz (Erhaltung der Energie u. a. Entropie) an allmählich erwachsendem Induktionsmaterial erwiesen.

Die Erwartung und die durch sie gespannte Aufmerksamkeit findet endlich eine hauptsächliche Anwendung beim Beobachten, zu dem man die Kinder anleite. In diesem vollzieht sich ganz unmittelbar und von selbst die Hinweisung jedes Momentes auf den nächsten; die kontinuierliche Fesselung des Blicks an die Inhalte einer Zeitstrecke, ohne Abschweifung und Unterbrechung, braucht

hier im Allgemeinen nicht durch besonderen Entschluß erzwungen zu werden, sondern wird es von vornherein durch die eigentümliche Verflechtung zwischen Subjekt und Gegenstand, die das Wesen der Beobachtung bildet. Alle Beobachtung ist ein Suchen, also ein Streben zu einem noch nicht Besessenen, ein Sich-Hinstrecken in ein nächstes, das man zwar noch nicht hat, aber doch auch nicht schlechthin nicht hat. Es ist die Erwartung eines näher Bestimmten auf Grund eines nur ganz allgemein Bestimmten, das dasein muß, damit man überhaupt suchen könne, eine Antizipation, die uns festhält, bis wir sie verwirklicht haben. Die Aufmerksamkeit auf den Inhalt der Lehrstunde soll aber außerdem — und vielleicht hauptsächlich — eine Schulung des Aufmerkens, des bewußten und zweckmäßigen Wahrnehmens überhaupt sein.

Eben dies bedeutet die wichtige Erziehung zum Sehen (zum Hören weniger, denn wir überhören seltener, als wir übersehen, weil jenes nur zeitlich ist, also nur sehr weniges auf einmal darbietet); und zwar zum extensiven Sehen (Wahrnehmung der mit je einem Begriff zu bezeichnenden Dinge!) wie zum intensiven (Wahrnehmung aller einzelnen Qualitäten je eines Dinges). Allein wir dürfen nicht vergessen, daß wir nicht mit mechanischer Gleichheit alles überhaupt Wahrnehmbare wahrnehmen sollen, sondern nach Wertgesichtspunkten und ihren Skalen, mit Auswahl (so daß wir manches grade nur so weit wahrnehmen, um instinktiv zu wissen, daß wir es nicht wahrzunehmen brauchen). Daß wir in Graden von Genauigkeit wahrnehmen und daß wir wegzulassen wissen, ist das notwendige Korrelat der allgemeinen Wahrnehmungsforderung. (Der Wolf unterscheidet nicht Lamm und Ziege, sieht nur „Beute". Bergson.)

„Anleitung zum Beobachten besteht nicht nur darin, daß man dem Kinde das zu Beobachtende inhaltlich mitteilt, sondern auch darin, daß man es anleitet, dieses selbst zu entdecken. Die wissenschaftliche Pädagogik hat seit einigen hundert Jahren die Bedeutung des Selbstfindens grade für die Entwicklung der Anschauungen betont, aber die Praxis des Schulunterrichts steht hinter der Bedeutung dieses Prinzips noch weit zurück." (Meumann II, 194.)

Im übrigen soll der Lehrer gewisse äußerliche Mittel die Aufmerksamkeit der Klasse zusammenzuhalten, nicht vernachlässigen. Ein wesentliches Mittel zur Beherrschung der Klasse ist der Blick des Lehrers. Mit Recht ist betont, der Lehrer dürfe der Klasse nie den Rücken wenden, auch bei Experimenten ist dies zu vermeiden, außer wo man annehmen kann, sie seien so interessant, daß sie die Aufmerksamkeit der Klasse unbedingt fesseln. Darum

muß der Lehrer auch jeden Memorierstoff selbst auswendig wissen, damit er nicht in das Buch zu sehen braucht, was sowieso irgendwie an das „Ablesen" der Schüler anklingt. Die kunstmäßige Ausbildung der Stimme ist für den Lehrer so wichtig, wie für den Prediger. Zunächst, weil die richtig gebildete Stimme allein den außerordentlichen Zumutungen des Lehrerberufs gewachsen ist. Und dann, weil Kraft und Wohlklang der Stimme von der größten Bedeutung für die Beherrschung der Klasse ist, ähnlich dem Blick. Monotones Sprechen hypnotisiert.

Eine große Gefahr für die Aufmerksamkeit liegt in den Wiederholungen. Denn den vorgeschrittenen Schüler, der sie nicht braucht, langweilen sie, und an dem geistig Trägen, dem gerade ein neuer Gegenstand, ein anregender Wechsel noch Aufmerksamkeit abgewinnen kann, gleiten sie ab. Dennoch: Ohne das mechanische Prinzip der Wiederholung kommt man nun einmal nicht aus. Ist auch nicht nötig, da das Leben überhaupt nicht ohne sie auskommt. Aber man suche den Mechanismus möglichst dadurch zu verlebendigen, daß man den Kern des Lehrstoffes in immer neuen Metamorphosen zeigt, in immer neue Verbindungen einstellt, vor allem daß man in ganz verschiedenen Stimmungen und Interessengerichtetheiten der Klasse immer wieder auf gewisse Lehrinhalte anspielt und sie wachruft. Dadurch entsteht in den Schülern die Überzeugung, daß der logische Sachgehalt der Dinge ein zeitlos Gültiges, Substantielles, in der Flucht des psychischen Lebens ist. Daß man bei Wiederholungen und Anwendungen die ursprüngliche Reihenfolge des Gelernten durchbricht, hat auch die günstige Folge, daß man das entweder unwichtige oder leicht und sicher haftende, das zunächst dabei ist (z. B. die grammatischen Regeln, Jahreszahlen etc.) mehr und mehr ausschalten kann. Das Abändern geschehe in dem Sinn, daß das Wichtige und das Schwierige am häufigsten wiederkehren.

Wiederholungen stelle man in kurzgefaßten Perioden an, bevor schon zuviel vergessen ist. Dies dient besonders der Verknüpfung des früheren mit dem späteren. Die Gesamtwiederholung kann dann auch von zu vielem Detail entlastet werden.

Das Zurückgreifen auf früher schon Gelerntes während des Fortschreitens ist mit Vorsicht zu üben. Der Schüler soll auch wirklich das Gefühl des Vorwärtskommens haben, sich nicht in jedem Augenblick zurückwenden müssen, nicht das Gefühl haben, daß er schließlich doch immer in demselben Kreis befangen bleibt. Sehr sorgfältig sind die beiden Tendenzen zum Ausgleich zu bringen: Das Neue als Entwicklung des Alten, dauernd daran gebunden, der ganze Fortschritt eine kontinuierliche Reihe — und das Neue wirk-

lich als Neues, entschiedene Wendungen, ein Unbekanntes, das auf seinem eigenen Terrain erobert werden muß.

„Wo ein Stoffgebiet durchwandert ist, müssen die gewonnenen Stoffe systematisiert, in Reihen gebracht werden. Aber man ordne nicht nach logischen Kategorien, sondern nach sachlichen Gesichtspunkten. Die Anschauungs- und Sprechübungen verfuhren früher vielfach nach logischen Kategorien. Man ordnete die Dinge nach den Namen, den Eigenschaften, den Tätigkeiten, der Größe usw. Soll das Kind einen Gegenstand wirklich kennen lernen, so muß es an dem Gegenstande alle möglichen Merkmale betrachten. Dort wird die Einheit gebildet durch die logischen Kategorien, hier durch den Gegenstand. Sind die einzelnen Dinge eines Lehrgebietes allseitig betrachtet, dann bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten zusammen." (Regener 265.)

Dieses Zusammenbringen der Zusammenhänge, das als Vereinheitlichung die Aufmerksamkeit trägt, hat auch für die Äußerlichkeit des Lehrplans Bedeutung: Es müßte erstrebt werden, daß die Stunden für ein Fach, das überhaupt nur wenige hat, nicht weit auseinander liegen, da dies die Zerstreuung und das Vergessen begünstigt. Mit der Symmetrie der Verteilung über die Wochentage sollte ganz gebrochen werden. Zwei Stunden Montags und Dienstags sind wirkungsvoller, als Montags und Donnerstags.

Dem Prinzip der Zusammengehörigkeit steht das des Wechsels gegenüber, das so selbstverständlich gilt, daß nur seine Einschränkung hervorzuheben ist: „Es ist ein alter Irrtum, daß Wechsel in der Arbeit erholend wirkt — weder in dem Übergang zu anderer geistiger, noch zu körperlicher Arbeit. Beides setzt die Ermüdungszunahme fort. Allerdings tritt dies nicht immer gleich in der Arbeit hervor, weil der Übergang zu neuer Arbeit einen Erregungszustand bewirkt, der vorübergehend die Qualität der Arbeit wieder heben kann; trotzdem schreitet die Ermüdung dabei fort, ihre Wirkungen auf die Arbeit werden dann nur vorübergehend kompensiert". (Meumann II, 137.)

Neben der Frage nach dem qualitativ-inhaltlichen Wechsel innerhalb des Unterrichts steht die nach seinem formal-zeitlichen, nach den Pausen.

Selbst rücksichtlich der Erholung des Schülers hat Länge und Häufigkeit der Arbeitspausen eine bestimmte Grenze. Wenn der Schüler sich erst gänzlich in andere Gedanken- und Interessenkreise zu begeben Zeit hat, so muß er die Einstellung auf die bestimmte Arbeit, die doch jedesmal von neuem gewonnen werden muß, verlieren und muß sie von neuem, unter Zeit- und Krafteinsatz, erwerben. Wenn ein Leisten eine gewisse Zeit hindurch gedauert hat, so hat

der Geist einen Schwung in dieser Richtung, der für die Fortsetzung der Arbeit ausgenutzt werden muß und nicht unnütz in der Pause verpuffen darf. Es kommt also bei der Arbeit auf einem bestimmten Gebiet, und sogar bei der Arbeit überhaupt, nicht darauf an, daß der Schüler sich so erhole, um „frisch wie am Anfang" zu sein, als ob noch gar keine Arbeit vorangegangen wäre. Sondern er darf nur so lange pausieren, bis die damit gewonnene Kräftesammlung zusammen mit der durch das vorherige Arbeiten gewonnenen Einstellung und Schwung ein Maximum an günstigen Bedingungen für die Fortsetzung der Arbeit ergibt.

Endlich verengert sich nun noch die Frage der Pause, also nach dem zwischen-inhaltlichen Tempo des Gesamtunterrichts, zu der nach dem Tempo der einzelnen Unterrichtseinheit:

Große Schwierigkeit liegt in der Wahl des Tempos, in dem 1. der Lehrer vortragen soll, 2. die Antwort oder sonstige Leistung des Schülers verlangen soll.

Das Erste enthält die prinzipiell gar nicht lösbare Problematik: daß die Lebhaftigkeit des Interesses eine Beschleunigung des Tempos, die Sicherheit von Verständnis und Einprägung seine Verlangsamung nahelegt. Ein Punkt, der das gleichzeitige Maximum beider Forderungen befriedigte, wird vielleicht in einem einzelnen Fall zu finden sein, aber prinzipiell nicht zu bezeichnen. Es wird immer auf Kompromisse hinauskommen, oft auf eine Verteilung und Abwechslung der beiden Tendenzen. (Beim Antworten: Zeit lassen zur Besinnung, keine Lähmung durch Eile, andererseits die Geistesgegenwart durch schnelles Antworten schulen.)

Zu beachten: Das für einen Gegenstand durch seine aktuelle Behandlung hervorgerufene Interesse schwingt noch über diesen Gegenstand selbst hinaus, man kann für den nächsten, der vielleicht an und für sich wenig Teilnahme fände, noch auf ein gewisses Maß der einmal erregten Lebhaftigkeit rechnen. Das Interesse für ausgedehntere Gebiete bezieht sich, genau genommen, überhaupt nur auf einzelne Punkte, von denen es dann über die an sich uninteressanten übergreift. Die Lenkung dieses Prozesses höchst wichtig. Jenseits seiner steht das ganz generelle Interesse für Gesamtgebiete, wie Mathematik.

Manchmal kann das Tempo, im qualitativen Sinne, so genommen werden, daß eine Anzahl von Stufen übersprungen werden, und der Schüler an eine herangeführt wird, die er überhaupt nicht nehmen kann. Man zeige ihm, bei naheliegenden Konstellationen, daß er manches noch nicht kann, und daß er manches überhaupt nicht kann.

Damit arbeitet man der intellektualistischen Überspannung entgegen, in der der junge Mensch oft glaubt, er könne alles begreifen. Man mache, nicht zu häufig, aber eindringlich auf die Grenzen unseres Wissens und Verstehens aufmerksam. „Das Unerforschliche ruhig verehren." Nicht um ihn damit zu entmutigen, daß er das Unerreichbare doch nicht erreichen kann, sondern um ihn zu ermutigen, das Erreichbare zu erreichen.

Es gibt eine gewisse höhere Stufe, von der an es sehr anregend ist, den Schülern etwas zu sagen, was vorläufig über ihr Verständnis geht. Die Schwelle wird wohl in der Pubertät liegen, wo ein Ausschwingen und Bedürfen eintritt, das überhaupt nicht mit bestimmten und klaren Inhalten auszufüllen ist. Da ist es durchaus zweckmäßig, dem Schüler etwas zu essen zu geben, was er noch nicht verdauen kann, woran er aber wenigstens kauen kann, und wovon er fühlen muß, daß es Nährstoffe enthält. Irgend etwas Ahnungsvolles, Dunkles, Versprechendes muß für ihn darin liegen. Das regt ihn an, hebt ihn über seine bisherige Stufe und macht ihn zugleich bescheiden.

Früher hielten es Pädagogen (Pestalozzi) für richtig, dem Kinde einen möglichst großen Wortschatz einzuprägen, die Bedeutung werde sich schon später dazufinden; Worte auf Vorrat. Andre meinen jetzt, man solle dem Kinde kein Wort bringen, das es nicht sogleich ganz verstehe. Dies wird wieder kritisiert: „Jeder Mensch erwirbt auf seinem Bildungsgang eine Masse Worte, unter denen er sich eine Zeitlang nichts Angemessenes denken kann; solche unverstandene Worte sind für den Geist ein Antrieb, ihre Bedeutung zu suchen." (Meumann 265.) Dies ist tatsächlich eine legitime Vorbereitung auf die Rätselhaftigkeiten der Welt und die mit ihnen gegebenen Aufgaben.

So sehr man also selbstverständlich darauf halten und unermüdlich kontrollieren muß, daß der Schüler auch das Vorgetragene verstehe, so sei man doch nicht allzu ängstlich damit, daß ein einzelner Begriff oder Satz dem Schüler noch dunkel sei, sobald man sicher ist, daß der allmählich erwachsende Zusammenhang des Ganzen oder spätere Aufklärung ihn begreiflich machen wird. Hier liegt eine der wesentlichen Nützlichkeiten des sachlichen und psychologischen Zusammenhangs, der inneren Verknüpftheit der Lehrinhalte. Er entlastet uns oft von der ausdrücklichen und ausführlichen Erläuterung jedes einzelnen Begriffs. Je sprunghafter, aphoristischer die Belehrung ist, desto mehr Zeit muß auf jede Einzelheit verwendet werden – ganz abgesehen davon, wie sehr durch den Zusammenhang, in dem die Erhellung des einen aus dem anderen gewonnen werden kann, im Schüler die Selbsttätigkeit, Interesse und Freude

am Selbstfinden, an der aus dem eigenen Innern aufsteigenden Erkenntnis vermehrt wird. Die Gefahr liegt überhaupt nicht darin, daß irgend etwas nicht verstanden wird, sondern daß der Schüler es zu verstehen glaubt, bzw. es falsch versteht. Hierüber halte man auf volle Klarheit. Aber man scheue vor allem nicht höhere Begriffe, glaube nicht, daß man immer mit dem Primär-Sinnlichsten, Singulärsten, beginnen müsse, sondern antizipiere ruhig diesen und jenen höheren Begriff, wenn man sicher ist, daß er sich später füllen wird, namentlich da Kinder sowieso ziemlich früh mit Allgemeinheiten arbeiten, grade die individuellen Differenzierungen vielfach erst Sache späteren Eindringens sind.

„Die Entwicklungsstufen des Anschauens werden nicht sowohl bestimmt durch die perzeptive Seite der Anschauung, als durch die schrittweise erfolgende Bereicherung der Apperzeptionskategorien oder der Absichtsvorstellungen, welche die Anschauung leiten. Was das Kind sieht, wird bestimmt durch das, was es sehen will, durch die Einstellung, etwas Bestimmtes zu beobachten." (Meumann II, 187.) „Der alte Satz: Die Entwicklung des Kindes geht von der Anschauung zum Begriff — ist in dieser allgemeinen Fassung unrichtig, sie geht in viel höherem Maße vom Begriff zur Anschauung, indem die den Apperzeptionsprozeß beherrschenden Begriffe bestimmen, was angeschaut wird, und von ihnen aus der stufenweis erfolgende Fortschritt des Anschauens erweckt wird." (188.)

Bei Reproduktionsexperimenten (Zuruf eines Wortes, worauf das erste einfallende auszurufen ist) zeigt sich, daß Kinder konkret-individuelle Vorstellungen assoziieren, Erwachsene meistens ein Abstraktum über dem zugerufenen Wort. (Meumann 225.) Wo letzteres auch bei Kindern geschieht, „arbeiten die intelligenteren Kinder desselben Alters mehr mit dem nächsten übergeordneten, die weniger intelligenten mit dem allgemeineren Begriff". (229.) Das Arbeiten mit höher abstrakten Gattungsbegriffen scheint dem Kind zuerst die Welt der Abstraktionen zu erschließen, speziellere Gattungen sind ihm länger unzugängig. (230.)

Bei allem bisherigen handelte es sich um das Problem der Zuführung des Lehrstoffes: wie dieser nach Qualität, Quantität und Formung zuzuführen sei, damit ein Maximum von Verständnis, Interesse, Aufmerksamkeit erreicht werde. Da anzunehmen ist, daß Aufmerksamkeit in dem Maße eintritt, in dem Verständnis und Interesse (sei es an dem Lehrinhalt unmittelbar, sei es an den Hilfsmitteln und durch Formen der Lehrmethode) erzeugt wird, so kann man diesen ganzen Komplex der psychologischen Technik unter dem Zweckbegriff: die Erregung der Aufmerksamkeit — zusammenfassen. Aber

neben dieser einen generellen Aufgabe des Lehrers steht die zweite, die freilich schon gelegentlich in die bisherigen Erörterungen vorgreifen mußte: Der mit Aufmerksamkeit aufgenommene Lehrstoff soll auch behalten werden. Und so sehr die Aufmerksamkeit selbst dem schon dient, so reicht sie für sich allein dazu noch nicht aus, sondern der Stoff muß gelernt werden. Es ist zwar durchaus nicht nötig, daß alles, was vorgetragen und durchgenommen wird, im Gedächtnis bleibe. Sehr vieles hat seinen Bildungszweck erfüllt, wenn es überhaupt nur mit Verständnis und Interesse durch das Bewußtsein gegangen ist, es braucht nur eine funktionelle Wirkung zu üben, ein geistiges Turnen, das den geistigen Status mehr modifiziert als eigentlich erweitert. Dies gilt vor allem für diejenigen Vorstellungen, die außer auf den Intellekt auch auf Gemüt und Sittlichkeit wirken sollen. Die Erhebung, die man aus dem wohlverstandenen Tode des Sokrates, aus der Schönheit der homerischen, aus der ideellen Welt der Mathematik gezogen hat, bleiben als Erhöhungen unseres menschlichen Seins bestehen, auch wenn wir sie im einzelnen längst vergessen haben. Dennoch müssen sie nicht als bloßer Rausch durch die Seele gegangen sein, sondern eine Weile in ihr gewohnt haben. Dazu ist ein Maß von Lernen für sie erforderlich — neben denjenigen Lehrinhalten, die gleichsam substantiell als Bildungsbestandteile einfach gewußt und deshalb gelernt werden müssen. Soweit es den reinen Unterricht angeht, wird man also Aufmerksamkeit und Lernen als die eigentlichen Gegenstände der psychologischen Lehrtechnik ansehen können.

Der Lehrer sollte Anleitung zum Lernen geben. Es sollte den Kindern nicht überlassen bleiben, auf törichte und unzweckmäßige Weise sich ihr Pensum zuhause einzuprägen (dazu Meumann, Ökonomie und Technik des Lernens). Da es viele individuell beste Arten zu lernen gibt, soll der Lehrer die Schüler zu Experimenten darüber anregen, er darf sich die Mühe nicht verdrießen lassen, den einzelnen dabei zu kontrollieren und zu unterstützen.

Die Gedächtnisexperimente, insofern sie mit zusammenhangslosen Stoffelementen vor sich gehen, haben für die Schule wenig Bedeutung, weil die Schule fast durchgehends mit größeren Lernreihen zu tun hat, deren jede in sich sinnvoll ist, d. h. eine Einheit ist, die nicht assoziativ aus selbständigen Stücken zustande kommt. Der Satz, den wir sprechen, ist seiner Innenseite nach nicht aus den einzelnen Worten zusammengesetzt, so wenig wie das Wort aus den Buchstaben oder die Buchstaben aus den einzelnen Schallschwingungen. Sondern diese Vereinzelung der Elemente ist erst das Resultat einer nachträglichen Auflösung. Wo aber isolierte Ele-

mente wirklich in voller Selbständigkeit eines jeden im Gedächtnis haften sollen, da ist die Herstellung einer Reihe aus ihnen, die irgendeinen rein äußerlichen Sinn hat und dessentwegen nun immer in der gleichen Folge memoriert wird, eher schädlich, weil sie die freie Verwendung jedes Elementes behindert, jedes in eine präjudizierende Reihenfolge einstellt und mit Assoziationen belastet, die, weil sie mit der jeweiligen Verwendung des Elementes nichts zu tun haben, diese hemmen. Wenn man die lateinischen Ausnahmewörter: panis, piscis, crinis, finis usw. nur in dieser Folge lernt, so ist die Reproduktion des einzelnen Wortes im geeigneten Momente entschieden nicht so sicher, wie wenn man die Worte noch in anderen Folgen lernt und das einzelne dadurch frei und gelockert wird.

Für das rein Äußerliche zunächst hat sich gezeigt, daß beim Auswendiglernen ein halblautes Vorsich-Hersagen das günstigste ist; für das Einprägen der Orthographie: Abschreiben mit gleichzeitigem leisen Sprechen. Uber das Maß, das man dem Gedächtnis als einheitliche Aufgabe stellt, gibt es verschiedene Theorien, die ich nicht ausführlich, sondern nur im kurzen Resultat andeute.

Soll man beim Lernen eines größeren Stoffes (z. B. längeres Gedicht) immer das Ganze durchlesen oder es in Teile zerlegen und jeden für sich lernen? Ersteres hat den Vorteil, daß „alle Assoziationen sich so bilden, wie sie später beim Hersagen wirksam werden sollen. Wenn ich ein Gedicht so lerne, daß ich je eine Strophe für sich einpräge, so kehre ich am Ende jeder Strophe wieder zum Anfang zurück und bilde eine Assoziation zwischen Schluß und Anfang derselben Strophe, die vollständig zwecklos ist; dagegen bilde ich nicht die Assoziation zwischen dem Schluß der einen und dem Anfang der andern Strophe, die für das auswendig Hersagen besonders in Betracht kommt. Auch werden wir bei dieser Methode nicht mehr durch den Sinn unterstützt". (Meumann II 21.) Am günstigsten scheint eine vermittelnde Methode: Das Ganze wird als Ganzes so lange gelernt, bis nur noch gewisse schwierigere Partien unbewältigt bleiben, die nur vorübergehend für sich allein gelernt werden, aber immer umfaßt durch das Bewußtsein des Ganzen. „Es ist nicht das Vorteilhaftere, möglichst kleine Quanten auf einmal erlernen zu lassen, sondern das einmalige Lernquantum so groß zu machen, als es irgend den Kräften und der Übung des Lernenden entspricht." (29.) Bei unzusammenhängenden Stoffen ist wohl die Zusammenfassung zu kleineren Gruppen das Richtige. Die Kinder können dazu angeleitet werden, auszuprobieren, welche Gruppengröße für jedes die zweckmäßigste ist.

Ein Lernstoff braucht zur Einprägung weniger Wiederholungen,

wenn sie z. B. auf 3 Tage verteilt werden, wie wenn man sie an demselben Tage dreimal ausführt. Die Wiederholung muß eintreten, wenn der Inhalt noch nicht ganz verschwunden, aber auch nicht mehr ganz im Gedächtnis ist; in jenem Fall würde zuviel Arbeit, in diesem zu wenig aufgewendet. — Man suche also das Behalten nicht auf einmal zu erzwingen und verteile die Repetitionen möglichst gleichmäßig durch das Semester.

Das Lernen mit raschem Durchgehen ist dann das günstigere, wenn der Stoff in sich gleichmäßig und geistig völlig beherrscht ist.

Herbarts Reihentheorie; schöne Symbolik.

Alte Erfahrung: das Memorieren des Lernstoffes, solange es zunächst auf reines Behalten ankommt, hat immer in der gleichen Reihenfolge der Elemente zu geschehen. Die erste Memorierperiode schafft viele nur nach vorwärts gehende Assoziationen, die durch neue Reihenfolgen durchbrochen und wirksam werden. Übrigens handelt es sich hier nicht bloß um Assoziationen, sondern um den einheitlichen Sinn, der als ganzer aufgefaßt wird und von dem die bestimmte Reihenfolge der unveränderbare Ausdruck ist. Wo es sich um das Behalten einzelner Worte handelt, liegt es anders; da erschwert die feste Synthese mit anderen die freie Verwendung, panis piscis (p. 60). Ein solcher Sinn wird oft auch da hergestellt, wo er in dem Stoff selbst nicht liegt, sondern nur der zuerst gewählten Reihenfolge zunächst, z. B. durch einen Rhythmus, den sie darstellt, eine formale Steigerung oder Senkung, eine Melodik, eine kontinuierliche Erwartung usw. Man suche einen Rhythmus auf, in den sich das zu Lernende einstellt. Dieser Rhythmus braucht nicht nur der äußerlich akustische zu sein, er kann sich auch auf die Wertbetonungen des Inhalts richten. Eigentlich mnemotechnische Künste ganz zu verwerfen.

Wie wichtig eine solche irgend woher gewonnene Sinngebung ist, kann man daraus ermessen, daß nach den Experimenten von Ebbinghaus zum Lernen eines sinnvollen Materials etwa nur ein Zehntel des Arbeitsaufwandes gehört, wie für das annähernd gleiche Quantum sinnloser Silben.

Für das dauernde Behalten ist die Häufigkeit der Wiederholungen nicht durch die stärkere Konzentration beim Lernen zu ersetzen. Der Grund mag sein, daß dasjenige, was ich in dem — ungewöhnlichen — Zustand der sehr gespannten Aufmerksamkeit gelernt habe, sich auch nur bei der gleichen Gesamtlage des Geistes leicht reproduziert. Was ich aber bei mittlerem Geisteszustand durch häufige Wiederholungen gelernt habe, ist mir auch bei diesem, der der typische ist, immer wieder zugängig.

Viele Versuche haben gezeigt, daß Erwachsene leichter lernen, aber viel weniger treu gedächtnismäßig behalten, als die Kinder der Volksschulstufe. (Meumann 197. 201.) Aber es muß da eine Schwelle geben: die Gedächtniskraft wächst mit dem Alter der Schüler und nur in der Zeit der Pubertät wird das Wachstum etwas gehemmt. Am stärksten wächst das Gedächtnis für Worte mit Gefühlswert, am schwächsten das für Zahlen. Diese spätere Entwicklung des Gefühlslebens ist „für den Religionsunterricht nicht unwichtig". „Das langsamere und geringe Wachsen des Zahlengedächtnisses beweist, daß die Zahl an sich immer ein Fremdkörper im Organismus unseres Vorstellungslebens ist, wahrscheinlich, weil sie als formaler Begriff keine Beziehung zu den Eigenschaften der Dinge selbst hat. Darum ist das Merken einer Zahl, z. B. einer Jahreszahl, eine Last für die Seele und darum möglichst zu erleichtern."

Man glaubte früher, die Übung des Gedächtnisses wirke nur spezifisch, d. h. für dieselbe Art von Gedächtnisstoff. Die Meumannschen Untersuchungen haben gezeigt, daß das Lernen sinnloser Silben das Gedächtnis für die verschiedenartigsten Stoffe, wenn auch nicht gleichmäßig, stärkt. Dies ist die entschiedene Widerlegung Lockes, der (als mechanistischer Denker) das Gedächtnis überhaupt für bildungsunfähig hält (so wenig wie das Eingraben von Worten in Blei dieses fähiger mache, andre Worte fester zu halten). Zum Abschluß: Auch für die unmittelbare Gedächtnisarbeit, die der Schüler schon in der Schulstunde leisten soll, ist es sehr ungünstig, wenn er sich in der Schule nicht wohl fühlt. Das Bestehen von Unlustgefühlen beeinträchtigt das Gedächtnis. Denn instinktiv weisen wir die Reproduktion von Vorstellungen ab, die mit unangenehmen Gesamtzuständen assoziiert sind.

3. Kapitel.

Von der Konsequenz.

Alle Pädagogen sind darüber einig, daß Konsequenz eine unerläßliche Bedingung des Erziehens ist. Damit meistens der Rat verbunden, nur das Unerläßliche zu gebieten und zu verbieten, damit man konsequent bleiben könne. Konsequenz hat hier einen engeren und einen weiteren Sinn, zwei verschieden aussehende Gestaltungen des identischen Prinzips: 1. Unbedingtes Festhalten und Durchführen des einmal Angeordneten; 2. innere Folgerichtigkeit, widerspruchslose Einheit der verschiedenen Anordnungen. Von der Form der Erziehung und von ihren Inhalten wird die Konsequenz gefordert.

Das erstere ist nun keineswegs etwas so Einfaches und mechanisch Gradliniges, wie es immer hingestellt wird. Es meldet sich dabei die Problematik, die allem höheren Menschenleben und nicht zum wenigsten der Pädagogik eignet. Wir wissen uns unter Ideen stehend oder ihnen gegenüber, praktischer, theoretischer, irgendwie normativer Art, die den Charakter relativer oder absoluter Zeitlosigkeit haben; sie fordern ihre Realisierung oder Befolgung von dem Leben, dem sie selbst enthoben sind. Dies Leben aber hat in sich einen Rhythmus, der dem widerspricht. Es handelt sich nicht nur darum, daß seine Richtungen und Triebe in einem gegebenen Augenblick gegen jene Normen rebellieren und sich ihnen tatsächlich entziehen, sondern seine Bewegtheiten und Schwankungen können überhaupt mit der Beharrung und Festgelegtheit der Ideen prinzipiell sozusagen nichts anfangen. Es mag deren Wert und Gültigkeit anerkennen, sie gar nicht prinzipiell verneinen —, aber es entzieht sich ihrer Starrheit, erzeugt, von einer zur andern fliehend, die schwersten Konflikte, fortwährend gleichsam auf dem Sprunge, in seinem vibrierenden Zeitleben jede Idee wieder zu verlassen, der es eben unterstanden hatte. Diese Diskrepanz würde nun der Werttheorie kein erhebliches Rätsel aufgeben, wenn man das Leben mit den ihm eigenen Bewegtheiten einfach als natürliche Wirklichkeit ansähe, der gegenüber die Idee das schlechthin Fordernde, weil das allein Rechte und Wertvolle wäre. Allein so steht es nicht. Das Leben, mag man es auch als das bloß Wirkliche und insofern als den Gegenpol

der Idee bezeichnen, hat dennoch eine besondere Logik (freilich eine ganz andere, als die Logik des Erkennens) und ein Recht seiner Unruhen, seiner fortwährenden Abweichungen, seiner Kontra-Idealitäten. Es durchquert fortwährend die Linie der Ideen, ohne durch deren eben doch ideelle Macht, zu dem Beharren gezwungen zu sein, das ihm durch diese Berührung auferlegt scheint.

Wenn nun das Leben dieser eigensten inneren Richtung in voller Reinheit folgte, so wäre es restlos „konsequent". Ich lasse dahingestellt, ob damit gegeben wäre, daß es jeder Laune, jedem irgendwie auftauchenden Impuls folgen müßte. Es könnte sehr wohl ein gewisses Maß von Selbstbeherrschung, von Umformung des Unmittelbaren zugunsten der Lebenstotalität zu dem rein immanenten, absolut nur der eigenen Linie und Getriebenheit folgenden Leben gehören. Es käme nur darauf an, daß kein einzelner Lebensinhalt, jenseits der Tatsache seines Gelebtwerdens, sich mit einem ideellen Anspruch auf beharrende Macht auftut, die das Leben aus der Richtung seiner in jedem Augenblick frisch fließenden Quelle heraushebt. Allein dies ist es nicht, was wir unter Konsequenz zu verstehen pflegen, sondern umgekehrt gerade die Beherrschung dieser Richtung durch eine Idee, die einmal in das Leben aufgenommen ist und es nun aus eigenem Rechte weiterlenkt, unabhängig davon, daß es, sich selbst überlassen, davon abbiegen würde. Dauernd wollen Ideen uns bewegen, in der Tangente der vom Leben selbst beschriebenen Bahn von dieser abzugehen; dauernd versucht uns das Leben, von dieser Gradlinigkeit in der nur ihm eigenen Kurve abzuweichen, „inkonsequent" zu werden — während doch auch dies eine Konsequenz ist, nur daß sie die des fortwährend sich umgestaltenden, neugestaltenden Lebens ist, das sich gegen das Ein-für-allemal der dem Leben gegenüberstehenden Idee wehrt. Manche Konflikte, in die die Idee der Treue uns verwickelt, sind dieses Charakters: Treue ist im Ethischen, was Konsequenz im Logischen ist. Sie gehört allerdings jenem dunklen Gebiet des Ethischen an, auf dem dem Willen eine Verfügungsmacht über das Gefühl zugemutet wird. Gleichviel, ob wir nach unseren psychologischen Voraussetzungen dies begreifen oder nicht — die Tatsache, daß die innere, nicht nur praktische Durchhaltung einer einmal eingegangenen Beziehung trotz des Wegfalls der sie einst begründenden Momente ethisch gefordert wird, daß dieser Forderung auch in vielen Fällen genügt wird, ist nicht abzustreiten. Nun handelt es sich aber bei den Versuchungen zum Treubruch keineswegs immer um spezifischen Wankelmut, um Entgleisungen irgendwie eudämonistischer Art; die Motive, aus denen es uns zum Abbruch einer Beziehung drängt, liegen gar nicht immer

in der Ebene der Beziehung selbst, innerhalb deren etwa nun eine andere jene erste zu ersetzen strebt. Vielmehr stammen diese Motive oft aus einer ganz anderen Dimension, aus den Grundbewegungen des nach eigenem Gesetz sich entwickelnden Lebens, dessen einzelne Pulsschläge sich als Notwendigkeiten dieser und jener Beziehung zu Menschen nach außen hin fortsetzen. Diese Gesamtentwicklung des Subjekts stellt genau so absolute Forderungen, wie die objektive Idee der Treue, und wenn uns ein Gegensatz beider in einen tragischen Konflikt verwickelt, so müssen wir eben das Recht beider Seiten zugeben.

Der Lehrer und Erzieher wird dieser Schwierigkeit der Konsequenz, wenn auch im allgemeinen in abgeschwächten Formen begegnen. Wo es sich um ein einmaliges gebotenes Tun des Schülers handelt, ist der Fall einfach. Das für jetzt Gebotene muß jetzt getan werden, es steht gleichsam nur ein Punkt in der Entwicklung des Schülers in Frage, der gar keinen Raum für einen Wechsel der inneren und äußeren Umstände und damit für eine vielleicht erforderliche Änderung des Gebotes gibt. Hier, wo der Fall sogleich abgeschlossen ist, ist eigentliche Konsequenz gar nicht nötig, sondern nur Festigkeit gegenüber Opposition, Nachlässigkeit, Umgehungsversuchen. Eine schwierigere Lage tritt hier nur gegenüber der Bitte des Schülers ein. Prinzipiell muß jede Anordnung des Lehrers den Charakter objektiver sinnvoller Notwendigkeit tragen, dem sich das subjektive Wollen des Schülers unterzuordnen hat, und das dem Schüler eben auch als wertvoller als eben dieses Wollen bewußt werden soll; er darf die Anordnung nicht gleichfalls als ein subjektives Wollen des Lehrers ansehen, das dann nicht ohne weiteres wertvoller wäre als das seinige und demgegenüber die Bitte um Erlaß ganz angemessen, weil in derselben Kategorie gelegen, sein würde. Allein zunächst gibt es Umstände in dem persönlichen Leben des Schülers, die doch auch etwas Objektives sind und ein objektives Recht gegenüber der Anordnung oder Arbeitsaufgabe haben. Ein solches Ansinnen wird freilich immer die Form der Bitte haben, weil der Lehrer im Besitz der Macht ist. Aber es scheint mir richtig, daß der Lehrer immer darauf eintrete (nie a limine abweisen, was immer verbittert), aber so, daß er rein sachlich die Gründe, mit denen der Schüler seine Bitte stützt, gegen den momentanen Wert seiner Anordnung abwäge, und daß der Schüler auch die Sachlichkeit der Ja- oder Nein-Entscheidung fühle. Nie darf der Schüler den Eindruck haben, daß es eine Gnade des Lehrers ist, wenn ihm ein Angeordnetes erlassen wird. Denn dann gibt es keine durch die Natur der Sache gezeichnete Grenze für Nachlässe, und der Schüler

ist vollkommen berechtigt, sich aufs Betteln zu legen. Am schwierigsten wird der Fall, wenn man das bloße Wollen des Schülers, das keine äußeren sachlichen Gründe für sich anführen kann, als eine gleichfalls objektive und nicht a limine zu vernachlässigende Tatsache anerkennt, was doch eigentlich geschehen muß. Moderne Eltern zwingen doch auch ihr Kind nicht, eine ihm heftig widerstrebende Speise zu essen, auch wenn sie im allgemeinen wählerisches und launenhaftes Wesen, selbst auf diesem Gebiete, keineswegs zugeben. Es hat für den Zögling etwas Verbitterndes, zu erleben, daß sein Wille überhaupt nicht gilt, daß es vollkommen gleichgültig ist, ob ihm etwas angenehm oder im höchsten Grade widerwärtig ist. Nun ist ja keine Frage, daß vielfach so verfahren werden muß, daß das Kind das Angeordnete tun muß ohne jede Rücksicht auf seinen persönlichen Reflex; es soll in seiner künstlichen Welt den harten Widerstand vorbereitend erfahren, den ihm die wirkliche nachher entgegensetzen wird. Dennoch halte ich es nicht für richtig, dies zum absoluten Prinzip zu erheben. Wo es schon gewirkt hat, wo die Erfahrung des Kindes von der Unnachlaßlichkeit seines Gehorsams schon besteht, wird man auf den Willen des Kindes, bloß weil es sein Wille ist, Rücksicht nehmen können — nicht nur hinsichtlich des überhaupt Unverbotenen, sondern, ganz selten, auch durch Zurücknahme des Gebotes. Das Kind soll doch auch die Vorstellung gewinnen, daß eine Achtung auch vor seinem Willen besteht —, nur muß es das auch verstehen, deshalb ist es nur im vorgerückteren Alter möglich. Und es muß in einer Form geschehen, die ausschließt, es als bloße Schwäche des Erziehers zu deuten, als ein bloßes Sich-erbitten-lassen. Aber selbst dieser letztere Begriff schließt noch nicht jedes Problem aus. Es kommt hier ein Dualismus heraus, der in der Stellung des Erziehers und Lehrers überhaupt begründet ist. Er ist einerseits für den Schüler der Vermittler und Vollstrecker sachlicher, überpersönlicher Normen und Notwendigkeiten. In diese mag alles mögliche Persönliche hineingezogen sein, aber es untersteht der objektiven höchsten Instanz, die der Lehrer nur vertritt, oder deren Organ er ist. Andererseits aber soll der Erzieher doch auch Beispiel sein, und insoweit muß er in der Ebene des subjektiven Lebens stehen, das sich beim Schüler nach ihm formen soll. Hier nun ist das Sich-erbitten-lassen keineswegs so ausgeschlossen, wie unter der ersteren Kategorie. Der Mensch soll sich auch erbitten lassen, er soll nicht das bloße Prinzipientier sein (was tatsächlich Tiere viel mehr sind als Menschen) (Mommsen und Cato), und wenn der Lehrer überhaupt Vorbild ist, so soll er es auch in dieser Richtung sein.

Dies alles betraf den Fall — wenn auch nicht nur ihn —, wo

eine einmalige Anordnung sofortige Befolgung fordert und der pädagogische Akt damit abgeschlossen ist, so daß die Frage eigentlicher Konsequenz nicht auftaucht. Dies geschieht erst, wenn eine Anordnung oder Einwirkung, die sich auf längere Zeit hin erstrecken soll, in Frage steht. An dieser wiederholt sich dann, in beschränktem Maße, der zeitlose Normierungsanspruch der „Idee" und die Schwierigkeit, die ihr unveränderliches Beharren an dem Bewegtheits- und vor allem dem Entwicklungscharakter des Lebens findet. So verlangen manche Eltern von dem Kinde ganz prinzipiell, daß es kein Geheimnis vor ihnen haben dürfe, daß es immer „alles sagen" müßte. Ich lasse die Zweckmäßigkeit dieser Norm dahingestellt: Das Kind sagt doch nicht, was es nicht sagen will, und es ist schwer, ihm die moralische Überzeugung zu wecken, daß es damit Unrecht tut; wodurch dann der Sinn für den wirklichen Wert der Wahrheit bei ihm abgestumpft wird. Sei es aber auch richtig, die unbedingte Offenheit in einem gewissen Alter zu verlangen; es kommt die Zeit (und zwar meiner Ansicht nach schon recht früh), wo man dem Kind ein geistiges Privateigentum zusprechen soll, ein Recht, manches für sich zu behalten. Nicht nur, weil ihm im Maße, in dem es Persönlichkeit wird, ein Verfügungsrecht über sich selbst zusteht, sondern weil seine Entwicklung es unbedingt verlangt, daß es manches mit sich allein abmache. Vorgänge des Reifens, der Ausgleichung, der Klärung werden durch Aussprechen einzelner Stadien verwirrt und gehemmt. Gewisse Momente solcher Vorgänge werden festgelegt, wenn man sie ausspricht und damit objektiviert, während sie grade zum raschen Durchschreiten, Überwunden- und Vergessenwerden bestimmt sind; indem man sie formuliert, stellt man sie sich gegenüber als etwas, woran man irgendwie gebunden ist, die bloße Verfestigung zum Wort ist schon gefährlich für den natürlichen Ablauf des Prozesses — abgesehen davon, daß man dem Kinde seine Scham gönnen und erhalten muß, die es oft am Aussprechen hindert. Hier fordert es also eine Kunst des Erziehers, diese Forderungen des Lebens nicht durch die der Idee um ihrer „konsequenten" Durchführung willen zu vergewaltigen. Gradeso verhält es sich mit der Idee der Unbedingtheit von Autorität und Gehorsam, mit dem Prinzip, daß jede Unzulänglichkeit an Leistung oder Disziplin Strafe finden müßte, daß völlige Gleichmäßigkeit der Leistungen wenigstens erstrebt werden, Kompensation und Individualisierung ausgeschlossen sein soll usw. Immer handelt es sich um das Recht der Idee gegenüber dem Leben, welches Recht sich innerhalb des Lebens als Konsequenz ausspricht, die das zeitliche Korrelat der Zeitlosigkeit der Idee ist — und um das Recht des Lebens gegenüber der Idee. Niemand wird bezweifeln,

daß Erziehung und Schule auf diesem Recht der Idee stehe, weil man das Leben, insoweit es ihr gegenüber zufällig ist, nicht einfach seinen Schwankungen überlassen darf. Darin, daß der Unterricht Wahrheiten überliefert, deren Wert grade in ihrer zeitlosen Gleichgültigkeit gegen ihr Aufgenommenwerden in das Leben beruht — darin findet das Recht der Idee sein vornehmstes Beispiel und Symbol. Aber es ist nicht zu verkennen, daß das Leben dagegen einen Widerstand einsetzt und berechtigt fühlt, und daß die Konsequenz vielleicht doch nur der Idee überhaupt gelten darf, nicht aber der einzelnen Idee. Die Wandlungen und Entwicklungen des Lebens geben den Fingerzeig für den notwendigen inhaltlichen Wechsel der Ideen.

Und damit sind wir bei der zweiten Bedeutung der Konsequenz angekommen, die ich andeutete. Nicht nur von der Durchführung der einzelnen Maßregel wird Konsequenz gefordert (also gewissermaßen von der pädagogischen Form), sondern auch von der Verknüpfung ihrer Inhalte. Damit ist natürlich nicht die Trivialität gemeint, daß der Lehrer sich vor Selbstwiderspruch hüten muß. Über dies Negative und bloß Logische hinaus bedeutet Konsequenz in ihrem inhaltlichen Sinne eine Einheitlichkeit des gesammten Lehrinhaltes, seine Zusammengehaltenheit in einer durchgehenden, jedes mit jedem verbindenden Richtung. Aber man mache sich klar, daß dies keineswegs mit einem rein objektiven Hinstellen der Gegenstände erreichbar ist. Denn zunächst ist unser Wissen auch auf dem Gebiete der Lehrgegenstände zu unvollständig, die Möglichkeit der Mitteilung an den Schüler zu beschränkt, als daß eine objektive Ausbreitung des Gewußten die sichere, haltgebende Konsequenz zeigen könnte, die man von den Unterrichtsinhalten verlangt. Es muß vielmehr ein von diesen Inhalten nicht notwendig abzulesendes Prinzip, eine Absicht gegeben sein, damit es zu einer pädagogisch möglichen Auswahl und ebensolchen Anwendung komme, die in sich konsequent, d. h. einheitlich ist. Dies ist ein für das Verständnis alles Unterrichts höchst wichtiger Gesichtspunkt. Die „Auswahl" aus dem vorhandenen Wissensstoff bedeutet keineswegs nur, daß das irgendwie Unpassende ausgeschieden werde und das Beibehaltene dem Verständnis, dem zu erreichenden Bildungsniveau, dem Interesse des Schülers angemessen sei. Diese Qualifikation des einzelnen Lehrinhaltes reicht nicht aus, auch nicht, daß jeder einzelne dem letzten Gesamtzweck der Erziehung (worein man diesen auch setze) diene. Es wird vielmehr für die Linie des einzelnen Unterrichtsgegenstands eine Richtung verlangt, die alle ihre Punkte in eine Kontinuität zusammenschließt und die dabei für den Sachgehalt dieser Punkte, nicht nur für ihren unmittelbaren Zweck, gültig sei. Einer solchen bedarf es ja auch

für die reine Wissenschaft in ihrem weitesten Umfang. Auswahl dessen, was wir in die Geschichte hineinnehmen und dessen Anordnung zu verständlichen Reihen. Die Pädagogik fordert nun die Durchlegung einer Richtungskonsequenz zweiter Instanz, oder in einer engeren Schicht. Mag die rein pädagogische, vielleicht die ethische Absicht das eigentlich Bestimmende sein: sie muß sich in ein auch mit Sachbegriffen ausdrückbares führendes Prinzip umsetzen, um dem Sachgehalt innere Konsequenz zu verschaffen. Was man in dem Religionsunterricht, in der Geschichte, in der Literatur mitteilt und wie man es anordnet, wird weder unmittelbar durch den pädagogischen Hauptzweck bestimmt (der dazu viel zu allgemein ist und höchstens über das Einzelne als solches entscheiden kann), noch durch den jeweiligen Stand der Wissenschaft (der zu ausgedehnt und zu zusammenhangslos ist), sondern durch ein besonderes Apriori, eines, das die gerade für den Schüler ausgewählten Inhalte in eine konsequente Reihe bringt. Hier tritt, weil es sich um eine Sachlichkeit handelt, der Gegensatz zwischen Idee und Leben nicht, oder nicht so wie früher, hervor. Hier darf nur nichts herausfallen und keine Lücke bleiben. Das entscheidende Motiv ist: was wir Konsequenz oder Einheit im Zusammenhange jedes Lehrstoffes nennen, ist nicht einfach etwas Logisches, eine formale Vermeidung von Widersprüchen; sondern man werde sich klar, daß sie durchaus von positiven, inhaltlich bestimmten Ideen abhängt, die die Auswahl, die Deutung, die Aufeinanderfolge der einzelnen Inhalte bestimmen. Konsequent ist jeder Inhalt, wenn er sich nicht nur logisch an den vorangehenden anschließt, sondern sowohl an sich selbst eine Beziehung zur leitenden Idee hat, wie mit den andern zusammen eine teleologische Reihe auf diese hin bildet. Der Wille, auf den es also auch hier ankommt, hat hier seine Bedeutung nicht nur als ethischer, sondern hält sich — obgleich von dem ethischen vielleicht umfaßt — ganz innerhalb des Theoretischen, es ist der Wille zur Durchführung der Idee durch das dem Schüler dargebotene Erkenntnisgebiet.

All diese verschiedenen Bedeutungen der Konsequenz, Fixierungen einzelner Lebensinhalte über dem niemals zu fixierenden Leben, fortwährend vom Konflikt mit diesem bedroht, ohne dadurch doch ihr Recht zu verlieren, müssen auf den Schüler nicht nur ihrem jeweiligen Inhalte nach wirken, sondern sie muß ihm auch als Konsequenz mehr oder weniger zum Bewußtsein kommen. Er soll fühlen, daß das Leben auf einen solchen außerhalb seines eigenen Rhythmus gelegenen Halt angewiesen ist, und daß es zur Bewegtheit des Lebens gehört, dies Unbewegte in sich aufzunehmen. Nun aber gibt es Fälle eines unvermeidlichen Widerspruches gegen diese

Konsequenz, in denen es sich offenbart, daß die Idee schließlich doch selbst nur dem Leben mit seinen Oszillierungen und Gegensätzlichkeiten entsprungen ist. Es sind die Fälle, in denen der Lehrer sieht, daß er sich geirrt hat, also vor der Entscheidung steht: entweder auf theoretisch, bezw. praktisch falschem Wege weiterzugehen oder dem Schüler gegenüber als inkonsequent zu erscheinen. Pädagogisches Problem ersten Ranges. Daß die Form der Konsequenz schließlich der inhaltlichen Wahrheit weichen muß, ist keine Frage. Aber mit der radikalen Logik dieser Entscheidung ist es nicht abgetan. Sie wird zunächst oft kontinuierliche Übergänge fordern. Hat man sich z. B. überzeugt, daß die strenge Behandlung eines Schülers irrig war, daß man es vielmehr mit Nachsicht und Nachgeben versuchen müsse, so wird man in dieses sachlich Richtige nicht von einem Tag zum andern umspringen dürfen, sondern einen allmählichen Übergang suchen; ebenso, wenn man einsieht, daß statt der dogmatischen Methode des Religionsunterrichtes die liberale am Platz ist, oder statt der unmittelbar moralisierenden Einwirkung auf den Willen des Zöglings eher eine Umbildung seines Gefühlslebens oder umgekehrt. Wenn man sich hier zu den Übergängen hinreichend Zeit läßt und die Kontinuität geschickt durchführt, braucht der Schüler von dem Abweichen von der Konsequenz nichts zu merken; da es sich hier nicht um Erkenntnisse mit ihrer unbedingten Wahrheitsforderung handelt, sondern um praktische Einwirkungen, die im theoretischen Sinne jenseits von Wahr und Falsch stehen, ist das auch gar nicht nötig, sondern der Lehrer kann seinen Irrtum mit sich allein abmachen.

Viel schwieriger, wenn der Lehrer den Irrtum eingestehen muß. Hier muß der Schüler einsehen, daß die Idee, um deren konsequente Durchführung es sich schließlich in erster und letzter Linie handelt, die der Wahrheit ist; daß man also, einen Irrtum aufgebend, grade konsequent ist; daß jeder einzelne Inhalt der Wahrheit ihrem Prinzip gegenüber etwas Zufälliges ist und daß man inkonsequent wäre, wenn man das Absolute preisgäbe, um das Zufällige zu retten. Das Schlimmste, was dem Lehrer passieren kann, ist, wenn der Schüler merkt, daß er gegen besseres Wissen Recht behalten und „konsequent“ sein will. Das ist nicht nur Untergrabung der Autorität, sondern vernichtet den Wert des Lehrers als sittlichen Beispiels. Umgekehrt hebt es die Achtung vor dem Lehrer, wenn er offen zugibt, sich geirrt zu haben. Und das hat nicht nur diesen persönlichen Effekt, den Lehrer als freie gerechte, vorurteilslose Persönlichkeit darzustellen, sondern weist den Schüler darauf hin, daß die objektive Idee und Wahrheit über dem Lehrer und ihm selbst steht

als das unbedingt Erste, daß der Lehrer nicht um seiner selbst willen und aus eigenem Rechte Gehorsam und Glauben fordernd, vor ihm steht, sondern als Diener und Vermittler eines Höheren. Es ist das Wunderbare in der Bedeutung der Idee, daß die Autorität des Lehrers als Person darunter nicht leidet, sondern gewinnt — die Konstellation, die zu höchst der Priester darstellt.

Das Problem der Konsequenz als einer einheitlichen, widerspruchslosen Einwirkung hat aber nicht nur der einzelne Lehrer mit sich abzumachen; es erhebt sich auch gegenüber dem Schulorganismus als ganzem. Es ist pädagogisch ein vollkommener Wahnwitz, daß ein Schüler an einem Vormittag von 4 oder 5 verschiedenen Lehrern hintereinander unterrichtet wird. Als wäre der Schüler ein Stiefel, den man am besten in der Fabrik so herstellt, daß jeder Arbeiter eine von dem anderen genau abgegrenzte kleine Teilleistung vollzieht. Es gibt keine Erscheinung, mit der die Intellektualisierung, Mechanisierung, das Hineinstopfen eines Wissensquantums als einzigen Lehrzwecks so klar symbolisiert wäre. Solange dies aber besteht, können die allerschlimmsten Folgen nur durch ununterbrochene Verständigung der Lehrer untereinander abgewendet werden. Die Lehrer müssen durchaus Fühlung unter sich haben, müssen fortwährend über alle möglichen Fragen — nicht nur die äußerlich-technischen — miteinander reden, damit irgend etwas wie ein Gesamtgeist möglich werde, die Behandlung des einzelnen Schülers sich nicht aus lauter Unvereinbarkeiten zusammensetze, damit man der Atomisierung der Lehrstoffe einigermaßen entgehe, die angesichts des kontinuierlichen Seelenlebens des Schülers ja ungefähr die direkte Verneinung der diesem Seelenleben adäquaten Form der Darbietung ist.

In bezug auf das Moralische, das „Benehmen" der Schüler, scheint die Konsequenz als Unbedingtheit der Idee, zu fordern, daß der Lehrer keinen Verstoß durchgehen lasse, einen jeden moniere. Hier aber grade meldet sich der Konflikt mit dem Eigenrecht des Lebens. Denn in Wirklichkeit ist das Monieren jeder Lappalie, auch wenn sie ihrem Begriffe nach zweifellos ein Unrecht ist, grade ein Wichtignehmen und Akzentuieren, das sie fixiert, während sonst der Strom sie einfach wegschwemmen würde, sie bekommt dadurch äußere und innere Folgen, die ihr gar nicht zukommen und die den Schüler ganz überflüssigerweise hartnäckig machen und irritieren. Der Lehrer muß durchaus nach dem Prinzip verfahren: Minima non curat praetor. Diebstahl einer Stecknadel. Es darf sogar gar nicht vorausgesetzt werden, daß der Schüler alles richtig mache. Zum Leben gehört auch das Unrichtige, man soll es zwar als Unrichtiges

markieren, aber nicht gleich durch Strafe und Moralpredigt in die ideelle Reihe und ihre Bedeutung einstellen. Es muß vielmehr das ganze Leben so geleitet und gestaltet werden, daß es ein gewisses Quantum des Unrichtigen umfassen kann, ohne dadurch aus seiner Bahn gerissen zu werden. Mit der rein begrifflichen Konsequenz, die nur Gutes und Böses, ohne Rücksicht auf sein Quantum kennt (Stoiker), ist pädagogisch nichts anzufangen. Der Lehrer kann hier auf zweierlei Arten vorgehen. Er kann die kleine Sünde vermerken, objektiv, und die eigentliche moralische Reaktion dem Kinde selbst überlassen. Ist das Kind im übrigen in Ordnung, so bekommt die Angelegenheit auf diese Weise am schnellsten ihre richtige Folge und Bedeutung. Er kann manchmal auch tun, als ob er es nicht bemerkt hätte. Allein dies bloße tun „als ob man es nicht bemerkte", wenn der Schüler den Lehrer ärgern will oder sich über ihn lustig macht, ist nur dann ungefährlich, wenn es sich um eine einmalige schnell vorübergehende Situation handelt. Andernfalls kann es den Jungen leicht reizen, seinen Angriff zu wiederholen und zu steigern, bis der Lehrer es merken und darauf reagieren muß. Und damit hat der Schüler sozusagen gesiegt. Besser ist es schon, es mit einer Souveränität hinzunehmen, die den Schüler merken läßt, daß er den Lehrer gar nicht treffen kann. Wenn der nötige Humor und Witz zur Verfügung steht, kann er es manchmal so einrichten, daß der Pfeil auf den Schützen zurückfliegt und dieser der Blamierte ist. Übrigens gibt es grade für dieses Vorkommnis keine sichere Regel, hier entscheidet der Takt zwischen den möglichen Reaktionen.

Endlich ist die Individualisierung etwas, was sich gegen die Begrifflichkeit rein objektiver, sachlicher Konsequenz sträubt. Die flexible Vielheit des Lebens ist nicht ohne weiteres mit der überindividuellen Einheit zeitloser Prinzipien zu vereinigen. Prinzipielle Gebiete der an den Kindern zu beachtenden individuellen Unterschiede: Schnelligkeit und Gründlichkeit des Auffassens, Schnelligkeit und Festigkeit des Lernens, Erregbarkeit und Stumpfheit, schnelle und anhaltende Ermüdbarkeit und Erholungsfähigkeit, Konzentration und Ablenkbarkeit, Neigung zu Neuem oder zu alten Gleisen, Empfänglichkeit für Lob und für Tadel, impulsiver oder ausdauernder Charakter des Arbeitens, Neigung zu individualisieren oder zu generalisieren, Feinheitsgrade im Fühlen von Nüancen.

4. Kapitel.

Vom Fragen.

Daß die Frage in der Schule eine ganz besondere Technik fordert, geht schon daraus hervor, daß sie ein im sonstigen Leben nicht vorkommendes Gebilde ist. Die Bedingungen des sonstigen Fragens sind, daß der Fragende den Inhalt der Antwort noch nicht weiß, und daß er ihn erfahren will; daß der Antwortende ihn weiß (oder auch nicht weiß), ist nur das Mittel für die Belehrung des Fragenden. Daß man aber jemanden etwas fragt, was man selbst weiß, und wovon der Antwortende auch weiß, daß der Fragende es weiß — das ist eine ganz einzigartige Struktur. Nun muß man freilich sagen: Die Frage als solche geht ja nicht darauf, wann die Schlacht bei Mühlberg war, sondern darauf, ob der Schüler weiß, wann sie war. Wollte man ihren Sinn genau ausdrücken, so dürfte man nicht fragen: Wann war die Schlacht bei Mühlberg? sondern: Weißt du, wann die Schlacht bei Mühlberg war? (Dies fällt nicht mit der praktischen Frage zusammen: Weißt du schon die Neuigkeit? — denn hier ist die Frage nur die rhetorische Form oder Vorbereitung einer positiven Mitteilung, die man machen will.)

Die Technik der Fragestellung besonders an den Fehlern zu demonstrieren, in die sie leicht verfällt. Man soll keine Fragen stellen, die nur mit Ja oder Nein zu beantworten sind. Diese Antwort gibt gar keine Gewähr, daß die Frage verstanden und der Inhalt wirklich gewußt wird. Auch verführt sie zum bloßen Raten, weil jede Antwort schon 50 Prozent Richtigkeitschance hat. Schon deshalb nicht, weil die Antwort auch formal vollkommen sein soll, kein Heraussprudeln, kein Chaos von Fragmenten, kein Übergewicht des Nebensächlichen. Der Schüler soll auch die Form der Äußerung lernen. Recht oft versuche man, das Erzählte zu Erlebnissen des Kindes zu machen und durch Skizzen zeichnerisch zu veranschaulichen, z. B. den Anmarsch der preußischen Heere auf Königgrätz. In allen Schuljahren und allen Fächern bieten sich Gelegenheiten, den Kindern Interessantes zu erzählen, und vor allem sie selbst zum sofortigen Wiedererzählen und zum Erfinden eigener lebensvoller Erzählungen anzuregen. Das brockenweise Antworten der Kinder auf

das Klipp-Klapp-Spiel der Frage muß mehr und mehr aus dem Unterrichte verschwinden und einer zusammenhängenden Aussprache der Schüler Platz machen. Die Kinder sollen zum Erzählen erzogen werden. Die Antwort soll auf den Kern der Frage gehen, sich nicht an Akzidenzen heften, womit der Schüler oft verhüllt, daß er die Hauptsache nicht weiß.

Man unterbreche den Schüler nicht zu oft, lasse ihn möglichst ausreden. Schon weil Irrtümer sich oft im Fortgang der eigenen Rede herausstellen und von selbst korrigieren.

Häufung der Fragen in einer Frage. Man soll die Schulfrage so stellen, daß eine präzise Antwort erfolge, nicht eine, die zehn verschiedene Inhalte berühren muß. Vor allem darf die Frage nicht auf Antworten gehen, die nach verschiedenen Richtungen laufen: Welches waren die hauptsächlichsten Taten von Moritz von Sachsen, und wie sind sie in moralischer Hinsicht zu beurteilen? Was hat Jesus von der Sündenvergebung gelehrt, und wie wirkt dies auf den Menschen? Solche Fragen müssen zunächst Konfusion im Schüler erzeugen, zu deren reinlicher Lösung er jetzt keine Zeit hat. Ferner sind alle Fragen zu vermeiden, die eine Unendlichkeit möglicher Antworten involvieren („Was ahnten die alten Römer nicht?"), überhaupt alle vieldeutigen Fragen. Die Frage muß so eingerichtet sein, daß sie, wenn die Antwort überhaupt im Gedächtnis des Schülers ist, auch direkt auf diese zugeht. Geschieht es aber dennoch, daß der Schüler die Frage in einer Weise beantwortet, die der Lehrer nicht gerade gewollt hat, die aber sachlich zutreffend ist, so soll der Lehrer sie unbedingt als richtig annehmen. Er kann nicht verlangen, daß der Schüler die Intention auf eine bestimmte der möglichen Antworten ahne. Gänzlich zu verwerfen sind alle Fragen, die den Schüler aufs Glatteis führen. Der Lehrer ist doch kein Spitzel, und er soll durchaus den Schüler zu richtigen Antworten führen, nicht zu falschen verführen. Wie beim Examen: Was er weiß, nicht was er nicht weiß. Prinzipiell: Die Frage ist um des Schülers willen da, erst sekundär ein Mittel für den Lehrer, den Fleiß und das Können des Schülers zu erfahren; darüber muß er sich auf anderen Wegen klarwerden. Außer natürlich beim Abfragen des zu lernen Aufgegebenen. Ganz unpädagogisch sind die Fragen der Form, daß der Lehrer die erste Hälfte eines Satzes sagt und vom Schüler dessen Ergänzung, als Antwort auf die mit dem Anfang gegebene Frage erwartet. „Jesus verwandelt auf der Hochzeit zu Kana — —?" „Im gleichseitigen Dreieck sind — —?" „Die Rhone entspringt — —?" Dieses Verfahren zerreißt die Einheit des Gedankens, die die Worte des Satzes ausmachen und zusammenhalten, verteilt das unbedingt

Zusammengehörige über verschiedene Schichten, verhindert die Bildung fester Assoziationen, nimmt die Selbständigkeit des Findens und züchtet die halbe Verantwortlichkeit, die überall sehr gefährlich ist.

Mit Ausnahme der direkten Examenfrage soll keine Frage eine rein reflektorische Antwort hervorrufen, eine die ganz fertig bereitliegt und nur herausgenommen zu werden braucht, wie das Portemonnaie aus der Tasche, ohne Kraftaufwand und eigentlichen inneren Vorgang. Sondern jede Frage soll eine Denktätigkeit beim Schüler bewirken, die Antwort soll aus einer funktionellen Anregung hervorgehen und ihr Inhalt nicht, eigentlich passiv, hervorgelangt werden als ein schon Fertiges, das mit der Spontaneität und geistigen Arbeit nichts mehr zu tun hat. Die Frage soll eigentlich richtiger Aufforderung sein. Darum müssen alle Fragen unterbleiben, die dem Schüler die Antwort suggerieren oder versteckt anbieten. Das ist einer der schlimmsten Fälle der Veräußerlichung, und als käme es nur darauf an, daß überhaupt Antwort erfolgt, gleichgültig, auf welche Bedingungen hin. Will man dem Schüler etwas mitteilen, so tue man es direkt, nicht in der Form der Frage — die in diesem Fall dem Schüler nur die Begriffe verwirrt. Fragt man aber, so soll die Eigentätigkeit des Schülers damit in Bewegung gesetzt werden.

„Der frageweise Unterricht soll die Geistestätigkeit des Schülers herausfordern. Es ist deshalb jeder Frageunterricht zu verwerfen, der dem Schüler Fragen vorlegt, bei deren Beantwortung er wenig oder nichts zu denken hat — z. B. das versteckte Vorsagen, das dem Schüler die Antworten in den Mund legt. Die sogenannten Suggestivfragen sollten bei dem Lehrer ebenso verpönt sein, wie bei dem Verhörrichter.“ Aus demselben Grunde soll, wenn öfters nach demselben Gegenstand gefragt wird, die Form der Frage nicht stereotyp werden.

Der psychologisch-ethische Nebenerfolg der Frage ist, daß der Schüler sich in diesem Moment ganz zusammennehmen muß. Doppelbedeutung des „Aufrufens“. In die Höhe rufen. Hat der Schüler vorher gedöst, hat er seine Gedanken weit auseinanderlaufen lassen, so gelingt dieses Zusammennehmen nicht. Deshalb wirkt die Frage auf die Dauer gut als Ermahnung, sich überhaupt nicht allzusehr gehen zu lassen. Die Steigerung der Fragewirkung nach der Seite des Zusammennehmens ist das Extemporale, das natürlich als Wertkriterium sehr unzuverlässig ist. Nach der Zahl der Fehler den Schüler mechanisch abzuschätzen, ist eine der schlimmsten Eselsbrücken für den trägen Lehrer. (Über Extemporalien: Matthias, Praktische Pädagogik 71.) Immerhin ist es gut, daß der Schüler

manchmal gezwungen ist, sich in einem gegebenen Moment aufs äußerste zusammenzunehmen, seine Geistesgegenwart nicht nur für die Minute einer Frage, sondern für eine ganze Stunde auf der Höhe zu halten.

Eine sehr richtige Methode ist, daß man den Schüler das, was man am vorliegenden Objekt abgeleitet und durchgenommen hat, frei aus dem Kopf reproduzieren läßt. Es ist ein Satz an Zeichnungen demonstriert, ein Experiment an Apparaten vorgenommen, ein vorgeführtes Tier durchgenommen, aus vorliegenden Literaturstücken gewisse Charakteristika oder Gesetze gewonnen. Nun hat der Schüler dies ohne den Gegenstand vor Augen zu haben, zu rekonstruieren, er lernt dadurch die Überführung der Anschauung in den Begriff, erst so wird es ihm zum freien Besitz von Verständnis und Gedächtnis. Erziehung zur inneren Anschauung.

Wenn, was häufig vorkommt, in der Antwort Richtiges und Falsches gemischt ist und dadurch freilich das Ganze als solches falsch ist, so verwerfe man ja nicht das Ganze, sondern hole die richtigen Elemente heraus und zeige dem Schüler, daß, wenn man diese nur konsequent und in ihrer eigenen Richtung verfolgt, die noch fehlenden richtigen Elemente sich ganz von selbst daran anschließen. Wo es irgend möglich ist, mache man dem Schüler klar, daß er das Richtige gewollt hat, daß es latent in seiner Antwort liegt und daß das Falsche ein Abbiegen von seinem eigenen Weg ist. Das gibt dem Schüler den unendlich wichtigen Glauben, daß das Richtige eigentlich immer in uns ist, daß wir es nur herauszuholen brauchen — freilich nur durch eigene Aktivität — und daß das Falsche nur eine Inkonsequenz ist, eine Abweichung oder Untreue, nicht nur von der Sache, sondern auch von uns selbst. Jede Untreue ist nur Untreue gegen uns selbst.

Solche Mischung von Richtigem und Falschem wird sich dann besonders ergeben, wenn der Schüler zu schnell antwortet. Die Abschätzung des Tempos, in dem die Antwort verlangt wird, ist sehr wichtig, aber nie allgemein festzustellen, da sie von den unendlichen Verschiedenheiten der Schülerindividualitäten und den ebenso unendlichen Verschiedenheiten der Schwierigkeit der Fragen abhängt.

„Der Antwort muß die Frage vorausgehen. Ein Gehörsreiz und eine Gehörsempfindung muß eintreten. Ehe aber der Reiz von der äußeren Sinnesfläche bis zur Großhirnrinde geführt wird, vergeht eine gewisse Zeit. Bis sich nun an die Empfindung die rechte Vorstellung anreiht, vergeht ein zweiter Teil der Zeit. Z. B. Welche Farbe hat jenes Rad? Hier wird sich endlich die Vorstellung der

gelben Farbe (oder einer anderen) anreihen. Nun muß sich die Sprechbewegungsvorstellung gelb heben. Auch hierbei vergeht Zeit. Endlich müssen die Sprachmuskeln, die zur Erzeugung des Lautkomplexes „gelb“ nötig sind, in Erregung versetzt werden. Dann erfolgt die Antwort.

Diese Zeitgröße ist nun aber keine konstante. Nicht nur bei den verschiedenen Menschen, in den verschiedenen Lebensaltern ist sie verschieden, auch bei demselben Menschen ist sie zu verschiedenen Zeiten verschieden, je nach Stimmung, körperlicher Beschaffenheit, Lage des Körpers. Je günstiger die somatischen Verhältnisse liegen, desto schneller wird die Antwort erfolgen. Wie wichtig, aber auch wie schwierig es ist, hierin der Eigenart des Kindes nachzugehen, leuchtet sofort ein. Und schon nach dieser Erwägung müssen wir obige Forderung einer raschen Folge von Frage und Antwort in ihre Grenzen zurückweisen und sagen: unter Berücksichtigung der Eigenart des Kindes ist auf möglichst schnelle Folge von Frage und Antwort zu halten. In der Individualitätenliste hat man deshalb aus praktischen Gründen zu bemerken, wie es bezüglich dieses Punktes mit den einzelnen Schülern steht. Durch solche Bemerkungen vermeidet man gar manche Unzuträglichkeiten und erspart dem Zögling manch tadelndes Wort.“

Immerhin wird man ceteris paribus und als regulatives Prinzip rasche Antwort verlangen. Nicht nur der Zeitersparnis für die Klasse wegen, sondern weil die ganze Unterrichtsstunde dadurch frischer und belebter wird und weil das „Zusammennehmen“ damit besser geübt wird.

Sehr wichtig ist der Ton, in dem die Frage ausgesprochen wird. Er soll das Interesse des Lehrers für die Sache selbst verraten, nicht nur dafür, daß der Schüler sie weiß. Damit leitet er dieses Interesse an der Sache auf den Schüler über. „Lektionen in Frage und Antwort schriftlich auszuarbeiten, ist für den Lehrer unerläßlich, weil er die Fähigkeit erlangen muß, den Stoff selbständig zu behandeln. Die Präparationsbücher sind Eselsbrücken, die jeden an seiner Ausbildung hindern. Keine solche Lektion läßt sich in einer Schule wirklich halten.“ Sie geben dem Lehrer ein totes Schema, dessen Suggestion er sich doch schwer entziehen kann und das die Individualität seiner selbst in der jeweiligen Lage vergewaltigt.

Nun aber soll nicht nur der Lehrer der Fragende sein, sondern man kultiviere durchaus das Fragen der Schüler, gestatte es nicht nur, sondern rege es an, auf allen Stufen.

„Ist es naturgemäß, daß die Lernanfänger, deren Mündchen noch nicht stille stand, verstummen? Die Schülerfrage im Anschluß an

den Unterricht oder auch in Verbindung mit dem Leben des Kindes läßt uns tiefe Einblicke in die Gedankenwelt des Kindes tun, die wir Pädagogen immer noch zu wenig kennen. Sie fördert also auf empirischem Wege unsere Kunde von der Kindesnatur[1]). — —

Die Lernfrage der Kinder wird sich auf der Oberstufe erst dann ausgiebig und erfolgreich gestalten, wenn man die Schüler von unten auf ans Fragen gewöhnt oder, richtiger gesagt, wenn man die in großem Maße vorhandene Fragelust in Bahnen leitet, auf denen sich etwas Ersprießliches schaffen läßt. Sicher ist auch das nötig, daß der Lehrer nicht durch seinen Lehrplan und sonstige Vorschriften so sehr gebunden sein darf, daß er einer Frage, die außerhalb des vorgeschriebenen Pensums liegt, nicht einmal ein Stündchen widmen könnte[2]). — —

Suchen wir nun noch das letzte Hindernis, die bei unserem derzeitigen Unterrichtsbetrieb häufige und nicht gerade auffällige Fragescheu zu beseitigen! Wo die Kinder gedrängt werden, nur die Rolle eines Antwortgebers zu spielen, gewöhnen sie sich allmählich das ihnen so natürliche Fragen gründlich ab. Und wenn man sie zu solcher Betätigung auffordert, gucken sie einen verwundert an, als wollten sie sagen: „Na, das ist doch deine Sache! Was hast du sonst zu tun?“ Es ist darum nötig, den eingerosteten Fragewagen ein wenig zu schmieren, nötig hier und da eine kleine Pause zu machen und dann fortzufahren: „Hat keiner etwas auf dem Herzen?“ Sollte das Schweigen andauern, so nimmt man wiederum das Wort: „Ich hätte dies und jenes gerne gewußt, ich würde nach den Ursachen, Wirkungen und Ähnlichem gefragt haben, wie der Fall grade liegt“. So wird es gelingen, die Kinder allmählich ans Fragen zu gewöhnen und ihnen zu frischer und fröhlicher Äußerung ihrer innersten Gedanken Mut zu machen.

Der Lehrer hüte sich aber ängstlich, ernstgemeinte, wenn auch dumme Fragen hart zu tadeln oder gar dem Fluche der Lächerlichkeit preiszugeben. Er dulde es auch nicht, daß die Kinder Äußerungen eines Mitschülers mit stürmischem Lachen zensieren, er erinnere sie in solchem Falle daran, wie häufig sie selbst allerlei törichte Dinge zuwege bringen. Läßt nämlich der Lehrer es öfters zu, daß die

[1]) Anm. von Simmel: Wenn man den Kindern das Reden verbietet, verbietet man ihnen damit auch das Denken. Nur das Schwatzen, d. h. das Reden ohne Denken, suche man einzuschränken, nicht eigentlich zu verbieten, sondern in sinnvolles Sprechen umzubilden.

[2]) Anm. von Simmel: Der Lehrer muß seinen Stoff durchaus so zusammenhalten und disponieren, daß ein Spielraum für solches Nicht-Vorherzusehendes bleibt.

Schüler sich über einander lustig machen, so legt sich bald über einen großen Teil der Klasse — und zwar grade über den besten Teil — der eisige Frosthauch des Zugeknöpftseins und des beharrlichen Schweigens. Und doch wäre es für den Lehrer geradezu ein himmlisches Vergnügen, seine Kleinen in lebhafter Rede und Widerrede einen interessanten Gegenstand meistern zu sehen. Wer es je außerhalb der vier Schulwände beobachtet hat, mit welchem Eifer die Kinder über irgend eine Sache verhandeln, wie Fragen und Gegenfragen einander jagen, wie Gesten und Mienen das Wortgefecht begleiten, wird eine längere gegenseitige Aussprache der Kinder im Rahmen des Unterrichts für möglich und auch für gewinnbringend halten."

Man hat behauptet, die bisherige Schule behandle das Kind, als ob es in erster Linie ein zuhörendes Wesen sei, während es in Wirklichkeit vor allem auf Tätigkeit gerichtet sei. Nicht das Stillsitzen und das passive Aufnehmen, sondern die Bewegung und das Tun seien ihm natürlich. Dies sollte ganz allgemeines Prinzip sein, das sich in der Schülerfrage nur besonders deutlich expliziert.

5. Kapitel.

Von der Beurteilung.

Eine einzelne Schülerleistung, namentlich eine ausgedehntere, wie einen Aufsatz, zu beurteilen, ist außerordentlich schwer, schwerer, als die Gesamtqualität des Schülers zu beurteilen. Es konkurrieren eigentlich immer drei Maßstäbe: der absolute, die Vorstellung von der sachlich besten Leistung, die die Aufgabe überhaupt finden kann; der relative, der durch das Alter des Schülers, seine Vorbildung, das Klassenniveau gegeben ist, der individuelle, der sich aus der Relation der Leistung zu der Begabung und den bisherigen Leistungen grade dieses Schülers ergibt. Dazu kommt, daß weder die beste noch die schlechteste Leistung in allen ihren Teilen gleichmäßig gut oder gleichmäßig schlecht ist und das Endurteil einen gewissen Durchschnitt dieser verschiedenen Teilwerte fordert, andererseits aber die Arbeit als Ganzes einen Totaleindruck macht, der sich nicht aus jenen einzelnen zusammensetzt und mit dem Durchschnitt keineswegs immer zusammenfällt, wie sich die ästhetische Qualität einer menschlichen Erscheinung oder eines Kunstwerks nicht aus den Werten der Sonderteile ergibt. Diesem Gesamteindruck überlasse man sich ruhig. Wichtigkeit des „Habitus" auch der einzelnen Arbeit.

(Bei den Schularbeiten ist natürlich vor allem auf die Fehler zu achten, denn diese müssen beseitigt werden. Das Gute und Richtige mag man, zur Anspornung und Nacheiferung betonen, aber es ist, während des Lehrganges, eigentlich das als selbstverständlich zu Behandelnde, womit man sich nicht aufzuhalten hat. Bei Prüfungsarbeiten aber kommt es darauf an, was der Schüler weiß, erst in zweiter Linie auf das, was er nicht weiß. Dort suche man das Schlechte, hier das Gute. Daraus ergibt sich ohne weiteres, daß dort mehr die Einzelheiten als solche, hier mehr das Ganze den Gegenstand der Zensur bildet. Denn das Schlechte wird (im Ganzen, mit Ausnahmen) sich mehr als eine Summe einzelner Fehler darstellen, das Gute aber nicht als eine Summe einzelner Wertpunkte, sondern als ein Charakter des Ganzen.)

Gegen diese Schwierigkeiten gibt es kein prinzipielles Rezept. Man wird ihrer am besten Herr, wenn man sich die gegensätzlichen Anforderungen gerade möglichst klar vor Augen hält, keine zu Gunsten der anderen zurückschiebt. (Dann wird sich am ehesten

eine Praxis herausbilden, die einer jeden dasjenige Maximum ihrer Befriedigung verschafft, das sie unter der Bedingung erreichen kann, daß auch die anderen ihr mögliches Maximum gewinnen.) Man hat freilich auf Grund solcher Schwierigkeiten und auf Grund des problematischen Wertes der Zensur für den Schüler die Wertbeurteilung der einzelnen Arbeit überhaupt abschaffen wollen. Allein: „Fern sei, jegliches Zensieren schlechthin zu verwerfen. Es ward oben bereits von einem Loben und Tadeln geredet als eines naturgemäßen Vorganges. Ist der menschlichen Natur ein Vorziehen und Verwerfen als ein nicht weiter ableitbares ethisches und psychologisches Grundverhältnis eigen, so erfordert auch jede Teilnahme ein Lob oder Tadel. Aber das ist das Wesen des gesunden und naturwüchsigen Zensierens, daß es ohne Raffinement, ohne außer ihm liegende Rücksichten bestimmt, geschieht." Der Schüler würde nicht glauben, daß der Lehrer wirklichen Anteil an seiner Arbeit nimmt, wenn er sie nicht lobte oder tadelte. Das Lernen des Schülers ebenso wie sein Resultat ist etwas Lebendiges, ein flutender Prozeß (der seine „Festigkeiten" in ganz anderer Weise trägt, als sie im Mechanischen und Ideellen bestehen). Darum muß auch Lob und Tadel etwas Lebendiges, die Reaktion einer als lebend gefühlten Seele sein, wenn beide in den Bildungsprozeß des Schülers wirklich eingreifen sollen, sie dürfen nicht als tote, einer ganz anderen Ordnung angehörige Stücke darin liegen, wie es der Fall ist, wenn sie aus Nummern und festgesetzten Prädikaten bestehen. Ganz verwerflich ist deshalb die Zensierung nach Nummern: 1, 2, 3, 4 — die plumpste Mechanisierung von etwas, was allein als Träger oder Zeichen einer kontinuierlich aufsteigenden Bildung, als Wert innerhalb eines seelischen Lebens und seiner Verwebungen hier in Frage kommt. Es verrät die gröbste symptomatische Behandlung, die roheste Form des Gesinnungstypus: Die Schuleinrichtungen sind nicht in erster Linie darauf eingestellt, daß der Schüler lernt und erzogen wird, sondern darauf, daß der Lehrer weiß, was er gelernt hat. Die Zensiermethode nach wenigen feststehenden Prädikaten verschiebt unvermeidlich die ganze Handhabung des Unterrichts in die Richtung der denkbar größten Veräußerlichung und Schematisierung. „Man begegnet folgender Form des Zensierens. Man setzt für jedes Unterrichtsfach ein bestimmtes Prädikat fest und multipliziert die Ziffer mit der wöchentlichen Stundenanzahl. Die Summen werden addiert und nach ihrer Größe geordnet. Die geringste erringt — den ersten Hauptplatz. Das Zensieren geht also unmittelbar in Lokation über."

Es kommt endlich als Schwierigkeit hinzu, daß das Urteil nicht nur gerecht sein soll, sondern auch vom Schüler als gerecht empfun-

den werden soll. Wo der Lehrer den Eindruck hat, daß dies nicht der Fall ist, darf er sich die Mühe, den Schüler zu überzeugen, nicht verdrießen lassen. Sie macht sich reichlich bezahlt. Der Gerechtigkeit stehen, außer auf der Hand liegenden, noch einige oft vernachlässigte Momente im Wege: der Lehrer überzeuge sich, ob die Aufgabe richtig erfaßt ist; namentlich bei jüngeren Schülern zeigt sich oft, daß sie gar nicht recht wußten, was sie eigentlich sollten.

Am Anfang des Semesters, wenn der Lehrer mit einer frischen Generation zu tun hat, stelle er seine Ansprüche niedrig und vergesse nicht, daß die Schüler noch nicht auf dem Niveau dieser Klasse, sondern zunächst noch auf dem der unteren stehen. Fehlerhaft dagegen ist eine aus dem allgemeinen Anspruchsmaß herausfallende generelle Nachsicht auf Gebieten, die man „nicht für so wichtig" hält. Steht das Fach im Lehrplan, so ist es wichtig, sonst gehört es überhaupt nicht hinein. Läßt man hier aber die Zügel schlaffer, übersieht man Unzulänglichkeiten hier mehr als anderswo, so entstehen mancherlei schlimme Folgen. Einerseits empfindet dann der Schüler leicht diese Nachsicht als eine subjektive „Gnade" des Lehrers — eine der schlimmsten Kategorien, die schlechthin verbannt bleiben soll; andererseits erscheint diese Behandlungsweise als eine stillschweigende Verschwörung zwischen Lehrer und Schüler hinter dem Rücken des Lehrplans.

Der Begriff des „Nebenfachs", als wäre es nicht so wichtig, daß seiner Forderung genügt wird, wie denen der „Hauptfächer", — ist ganz irrig. Wenn es für das Bildungsziel nicht nötig ist, jenem so viel Zeit zu widmen, wie diesen, bezw. wenn der Schulunterricht kein so großes Maß von der überhaupt vorhandenen Wissenschaft dieses Faches aufnimmt, wie er von der Wissenschaft eines anderen Faches aufnimmt — so ist diesem Verhältnis ja schon durch die geringere Stundenzahl und die relativ geringere Wissensforderung Rechnung getragen! Die noch bestehende Forderung aber steht jeder anderen absolut gleich. Sonst dürfte sie keinen Anspruch an die Zeit des Schülers erheben, deren Teile doch alle gleich wichtig sind! Die Beurteilung darf in keinem Fache milder sein, als im andern. Das Arbeiten der Schule soll dem Schüler beibringen, „daß man jedes Ding auf der Welt so gut als möglich machen soll — daß man sich schlechterdings nicht mit dem Halbrichtigen, Halbguten, Halbwahren beruhigen darf".

Aber die Frage nach Milde oder Strenge des Urteils entzieht sich eigentlich der prinzipiellen Erörterung. In bezug auf die Bedeutung der einzelnen Leistung ist Milde oder Strenge überhaupt kein ganz adäquater Ausdruck. Die Beurteilung soll nach einem

einmal angenommenen Maßstab objektiv richtig sein, jenseits von Milde und Strenge. Freilich gehören zu den Faktoren, die in sie einzutreten haben, alle Umstände, die das Zustandekommen der Leistung mitbestimmt haben! Die individuelle Beanlagung, die Besonderheiten des Bildungsganges, die Verhältnisse, unter denen die Arbeit grade abgefaßt wurde usw. Was man mit dem Begriff der Milde denkt, ist meistens nur die Berücksichtigung dieser Faktoren, während der „strenge" Lehrer einfach auf das Resultat sieht und sich um die Bedingungen seiner Produktion nicht kümmert. Werden diese aber, wie es geschehen muß, einbezogen, so muß das Urteil nur gerecht sein und weiter nichts — gerade wie der Strafrichter nicht „Milde" walten lassen darf; (die Milde ebenso willkürlich wie die Grausamkeit); auch was man hier so nennt, ist richtigerweise nur die Berücksichtigung aller objektiven Umstände der Tat. Dieses Verfahren ist schon deshalb erforderlich, damit dem Schüler nicht die Maßstäbe verrückt und unsicher werden; und er wird, sobald er weiß, daß wirklich alles zu Berücksichtigende bei der Arbeit berücksichtigt ist, sich auch beruhigen, ohne eine unfundierte Milde zu verlangen. Kinder haben ein sehr starkes Gefühl für Gerechtigkeit, das man nicht besser als durch Anwendung auf sie selbst ausbilden kann.

Einer prinzipiellen Erörterung bedürftiger ist die Basis jener Frage. Denn sobald das Urteil nicht irgend eine atomistische Leistung, eine einzelne Antwort oder Arbeit betrifft, ist es gar keine so einfache Entscheidung: worauf sich denn das Urteil überhaupt bezieht? Auf den Durchschnitt der Leistungen, oder wenn nicht, worauf sonst? Bezieht es sich — was besonders für die Frage nach der Versetzung wichtig wird — auf den ganzen Verlauf des Semesters oder auf die eben erreichte Stufe? Diese Probleme werden in der Praxis meistens nach einem unklaren Instinkt gelöst. Sie sollen hier etwas verdeutlicht werden. Höchst wichtige Entscheidung auf vielerlei Gebieten: ob ein Ganzes von Erscheinungen als solches nach dem Durchschnitt seiner Einzelwerte oder nach dem höchsten, in ihm aufgetretenen Werte zu beurteilen ist? Wo es sich um menschliche Ganzheiten handelt (und entsprechend bei Kunstwerken, in denen solche investiert sind), ist das Durchschnittnehmen überhaupt kein anwendbares Verfahren. Eine Schulklasse, in der etwa die Hälfte der Schüler sehr gut, die Hälfte sehr schlecht ist, kann man nicht als eine solche bezeichnen, die „im Durchschnitt genügend" wäre, das ist eine leere Abstraktion, die die wirklichen Elemente gar nicht trifft. Einen begabten Schüler, der einige sehr gute und einige sehr schlechte Arbeiten macht, als im Durchschnitt genügend zu bezeichnen, ist

ganz unsinnig. Er ist ein Wesen eigentümlicher Art, das überhaupt nicht mit einem Wertbegriff zu bezeichnen ist. Zensurprädikate von dem Schema: „Im Ganzen" — vermeide man. Denn da sie sich aus positiven und negativen Werten zusammensetzen, so wäre das einzig Erforderte und Ersprießliche, eben diese einzelnen Vorzüglichkeiten oder Mängel kennen zu lernen, nicht aber einen Durchschnitt, in dem das Entscheidende grade ausgelöscht ist.

Grade wo es sich um ein Gesamturteil über eine bestimmte Leistungsperiode handelt, wird man sagen: Die beste Leistung des Schülers zeigt, was er kann. Nur ist eben der Mensch keine Maschine, die ihre höchste Arbeitsleistung immer gleichmäßig hergeben kann. Wo es sich um den Menschen rein als Schöpfer des objektiven Werkes handelt, liegt es ganz besonders: Goethe, schlechthin als Dichter angesehen, ist soviel wert, wie seine höchsten Werke wert sind; Goethe, der Mensch, muß es sich gefallen lassen, daß jeder Augenblick seines Lebens mit dem ihm eigentümlichen Wert oder Gegenwert in das Wertbild seiner Gesamtheit eingestellt wird. Aber auch hier wäre es ein ganz falsches Bild, von einer Wertaddition der einzelnen Lebensmomente und ihrem Durchschnitt zu sprechen. Vom Leben ist seine Form des Nacheinander nicht zu trennen, man kann seine Momente (da es gar nicht aus einzelnen Momenten, sondern in einer Kontinuität besteht), nicht nebeneinander stellen, wie es bei jenem Verfahren geschähe. So kann also der Schüler nicht als ganzer auf die Höhe seiner höchsten Leistung rangiert werden, andrerseits ist auch die Durchschnittsrechnung falsch, sondern das Auf und Nieder seiner Leistungen gibt ein besonderes, nur dem Leben eigenes Wertbild. Auch erschwert sich die Rechnung durch das Hineinwirken des moralischen Motivs: Seine beste Leistung habe doch gezeigt, wozu er fähig sei, und deshalb läge sein Zurückbleiben dahinter an dem Mangel an Fleiß und gutem Willen. Obgleich dies natürlich manchmal zutrifft, so liegt es doch generell nicht so einfach. Der Mensch kann eben nicht immer das, was er in seinen besten Momenten kann, die lebendige Entwicklung, in sich einheitlich konsequent und notwendig, kursiert durch zahllose Punkte, die an den objektiven Wertskalen gemessen, höchst ungleichmäßig und unzusammenhängend sind. Das einheitliche Bild, auf das hin das Schlußurteil erfolgt, ist aus den isolierten Einzelurteilen gar nicht zusammenzusetzen (wobei ihre Reihenfolge gleichgültig wäre), sondern nach einem Gefühl für das durch sie und ihr Nacheinander hindurchströmende, sich entwickelnde Leben und seinen Eigenwert. Außer dem Aufsteigen — über das nachher — ist gerade eine gewisse Gleichmäßigkeit auf der ganzen Linie innerhalb des ge-

gebenen Zeitverlaufs ein Moment, dessen Wert über die Qualität der einzelnen Leistung hinausreicht. Ein pädagogischer Praktiker sagt mit Recht: „Wenn ein Junge alle schriftlichen Arbeiten „Genügend“ liefert und im Mündlichen sich erfreulich betätigt hat, so gebe man ihm getrost „Gut“.“ Daß man sich auf einer gewissen, wenn auch nicht hervorragenden, so doch zulänglichen Höhe schwankungslos hält, ist ein Wertcharakter des intellektuellen wie des ethischen Lebens, den man aus dem isolierten Elemente gar nicht entnehmen kann. Etwas ganz anderes, als wenn sich derselbe „Durchschnitt“ aus entgegengesetzten Extremen ergibt. Die Frage des Gesamturteils wird angesichts der Versetzung besonders dringend. Die Addition der einzelnen Leistungsprädikate ist hier zwar nicht immer zu vermeiden, sobald nämlich keine bestimmte Richtung nach oben oder unten an ihnen wahrnehmbar ist, sondern der Schüler in der betreffenden Periode stabil geblieben ist. Dies Verfahren ist um so unvermeidlicher, wenn sechs Lehrer über die Versetzung bestimmen sollen, die nicht nur verschiedenwertige Leistungen beim Schüler feststellen, sondern auch von seiner Entwicklung ganz verschiedene Bilder haben können. Jedenfalls aber ist dies ein Notbehelf, der immer dem Prinzip unterstehen muß: Man soll den Schüler versetzen, wenn seine Kräfte den Ansprüchen der nächsten Klasse gewachsen sind. Versetzung soll nicht Belohnung für die Leistungen der bisherigen Klasse sein, soll nicht nach rückwärts sehen — alles Vergangene ist nur die ratio cognoscendi für die Angemessenheit der Versetzung, nicht ihre ratio essendi, die ausschließlich darin liegt, daß der Schüler an der richtigen Stelle sitzen soll. In der Praxis macht dies natürlich in der Regel keinen Unterschied, kann ihn aber gelegentlich doch machen: Wenn z. B. ein Schüler faul und nichtsnutzig ist, weil er vermöge seiner Begabung sich in seiner Klasse langweilt, und man annehmen kann, daß ihm höhere Aufgaben gestellt werden müssen.

Dies Prinzip schließt schon in sich, daß das für die Versetzung entscheidende Gesamturteil sich an die letzterreichte Stufe, nicht an die Qualität der vorangegangenen zu halten hat. Man versetzt doch nicht den Schüler, der war, sondern den, der ist —, wobei es natürlich vorkommen kann, daß man dies gegenwärtige Sein besser aus der Vergangenheit, als aus einer vielleicht zufälligen momentanen Aufgipfelung erkennen kann. Hat man etwa die Vorstellung, daß die unvollkommene Stufe wirklich überwunden ist, so werden ihre Prädikate durch das jetzige Gute nicht „ausgeglichen“, sondern sie bestehen überhaupt nicht mehr. Hier ist nun wirklich der höchsterreichte Punkt, weil er der letzterreichte ist, der entscheidende.

6. Kapitel.

Von den Strafen.

Allgemeines Prinzip: Das Wertnegative nicht unmittelbar, sondern durch Betonung und Aufbau des Wertpositiven zu bekämpfen. Dies hat viele Ausgestaltungen.

Zunächst für die Handhabung der Strafe. Die pädagogische Strafe hat zwei schließlich vielleicht zu vereinheitlichende Tendenzen. Wo ein einzelnes Tun, rein seinem Inhalt nach, Unrecht ist und Reaktion fordert, soll die Strafe zu allererst dem Zögling nachdrücklich machen: So etwas darf nicht geschehen! Dies ist Unrecht, und daß es nicht geschehen darf, ist nicht die Folge seines Unrechtseins, sondern beides bedeutet jetzt eines und dasselbe. In gewisser Weise noch unabhängig von dem Moralischen als solchem (Ödipus), von ihm oder tiefer als es, soll das Kind das Gefühl dafür bekommen, daß manches einfach nicht zu geschehen hat, tabu ist. Der Akzent liegt hier nicht, wie bei dem Moralischen, auf dem Willen, der sich auf das Tun oder Unterlassen der Tat richtet. Die Tat selbst, d. h. das mit ihr identische objektive Geschehen ist unzulässig. Natürlich wird diese Art des Verbotes, bei dessen Übertretung Strafe vielleicht angezeigter ist, als bei Verletzung anderer Normierungen —, sie wird für jüngere Alter wohl meistens solche Inhalte treffen, deren Verbot später auch rational und in anderen Zusammenhängen begründet werden kann. Schließlich aber enthält auch die höchste menschliche Entwicklungsstufe derartige letztinstanzliche Verbote (vielleicht noch mehr als Gebote), die entweder rational nicht zu begründen sind, oder selbst wenn sie es sind, die Würde und Unbedingtheit ihres Verbotenwerdens nicht von dieser Begründung beziehen. Diesem Charakter des Unziemlichen, schlechthin Nicht-geschehen-dürfens gewisser Taten entspricht allerdings die Reaktion der akuten, genau nur auf diese Tat gerichteten Strafe. Das tuende Subjekt steht hier in zweiter Linie, das Geschehen der Tat in erster. Der Erfolg der Strafe darf sich hier wirklich in der oberen Schicht halten, in dem Bewußtsein: Das darfst du nicht wieder tun. Nur muß man nachdrücklich machen, daß dies wirklich etwas ist, was nicht geschehen darf, nicht nur vom Lehrer verboten ist. Wo man indes an

die erziehende und bildende Einwirkung auf den ganzen Menschen, an das bestimmende Hinunterdringen dieser Wirkung in das Funktionelle, das wirkliche Leben des Schülers denkt — dort ist die Strafe grade wegen ihrer Akutheit, Einmaligkeit durchaus bedenklich. Man hat sich zur Rechtfertigung des Strafprinzips darauf berufen, daß das Kind, das sich einer Schuld bewußt ist, oft selbst nach der Strafe verlangt, sich durch die als gerecht anerkannte Strafe von dem Schuldgefühl entlastet. Ich will nicht leugnen, daß hiermit ein keineswegs verächtliches Motiv ausgesprochen ist, wenngleich in etwas anderem als dem gewöhnlich gemeinten Sinne. Das Gerechtigkeitsmoment in der Strafe ist, wenn ich mich nicht täusche, in dem Kinde keineswegs mit so positiver, verlangender Stärke lebendig. (Auch heftet es sich für das praktische Bewußtsein des Kindes weniger an die allgemeine Relation: Sünde — Strafe, sondern an das Maß, in dem eins dem andern entspricht, und welches ein ganz empirisches, schwankendes und schließlich zufälliges ist.) Das Kind verlangt nicht um der Gerechtigkeit willen nach der Strafe — es nimmt sie freilich eher ohne innere Opposition hin, wenn es sie als gerecht erkennt —, sondern weil das Schuldbewußtsein etwas Drückendes, Lähmendes hat, von dem uns das scharf zugespitzte Erlebnis der Strafe oft befreit. Und dies ist, obgleich ein eudämonistisches Moment, wie gesagt, durchaus unverächtlich; der Zustand des freien, heiteren, lebhaft schwingenden Daseinsgefühles ist pädagogisch, wie überhaupt, erwünscht. Allein das Bedenkliche ist eben, daß das Kind sich auf diese Weise mit seinem Unrecht abgefunden hat, Unrecht und Strafe haben sich in einer oberen Schicht ausgeglichen, es ist nun alles in Ordnung, und für einen in die Tiefe sinkenden, in der innerlichen Ganzheit weiterwirkenden Erfolg der Strafe ist keinerlei Gewähr gegeben. Dies ist genau wie mit der Beichte und mit der Reue: Die moralische Bedrücktheit ist abreagiert, die Lebensszene hat einen harmonischen Abschluß gefunden, Minus und Plus haben sich sozusagen ausgeglichen, und das Leben kann nach dieser Ausgleichung mit ihrem Null-Resultat weitergehen, als ob überhaupt nichts geschehen wäre. Die Strafe hat eben das Akute und Momentane, das nun entsprechend auch das Unrecht, dem sie gilt, als ein solches erscheinen läßt. Ist das Unrecht nun wirklich etwas Oberflächlicheres, sozusagen Zufälliges, wie viele kindliche „Sünden", so bedarf es keiner eigentlichen Strafe; man wird sogar oft gut tun, die Tat nicht erst durch die Strafe oder auch nur durch die Strafpredigt zu akzentuieren, ihr nicht erst eine Wichtigkeit zu geben. Wo es aber aus einer entweder schlechten oder der Durchbildung bedürftigen Wesensschicht hervorgeht, da stellt uns das Pro-

blem der Strafe auch noch vor mehrere Alternativen. Es gibt mancherlei recht unangenehme, ja bösartige Erscheinungen an Kindern und jungen Leuten, die aus einer ziemlichen Tiefe der Natur hervorbrechen — die aber dennoch den Charakter von Kinderkrankheiten haben; Grausamkeit, Genußsucht, Widerspruchsgeist, Faulheit; Perioden, die die Entwicklung dieser bestimmten Natur durchmacht, die aber nach dem eigenen Gesetz dieser Entwicklung durchschritten und überwunden werden. Mag es richtig sein, daß dem Menschen sein Charakter angeboren und durch keinen Einfluß wirklich abzuändern ist. Aber es ist der ungeheuerste Irrtum, diesen Charakter für etwas qualitativ Stabiles, substantiell Beharrendes zu halten, statt für ein Lebendiges, sich Entwickelndes, das sich durch die ungeheuersten inhaltlichen Gegensätze hindurchentwickeln kann, ohne damit seine Angeborenheit und Unveränderlichkeit zu dementieren. Das Gesetz des Charakters ist kein Gesetz des Seins (was überhaupt keinen rechten Sinn hat und nur für die nachträgliche Abstraktion nach Wertbegriffen gelten könnte: gut, schlecht, vornehm, gemein usw.), sondern ein Gesetz des Werdens. Es bestimmt einen naturhaften Weg, dessen Stationen gegen Wertbegriffe zufällig sind, so daß eine gegenwertige üble Epoche nicht im geringsten beweist, daß die nächste ebenso und nicht vielleicht durchaus wertvoll sein wird. (Das ist wie im Äußerlichen: Goethes Römische Elegien über die frühere Häßlichkeit der Geliebten.) Große Aufgabe des Pädagogen, zu erkennen, inwieweit Erscheinungen, wie: Trotz, Faulheit, törichte Oppositionslust – solche Entwicklungsstadien sind, die nach rein immanentem Gesetz sich selbst überwinden, und die man am besten schonend und übersehend behandelt (— und wo sie stärkere Reprimanden verlangen, Aufrüttelungen, energisches Aufrufen andrer seelischer Richtungen, das man im ersteren Falle besser unterläßt, weil es in solchen Epochen, die nun einmal vorübergehend anders gerichtet sind, doch keinen Erfolg hat). Das Kind ist höchst suggestibel. Meistens kann man ihm durch die Art der Frage schon die Antwort suggerieren. Aber bevor diese Beeinflußbarkeit auf das normale und bleibende Maß kommt, pflegt sie in ihr Gegenteil umzuschlagen: Der Trotz, die Verschlossenheit, die Oppositionslust des Kindes in den Entwicklungsjahren, bis zur Feindseligkeit gegen Eltern und Lehrer gesteigert. Dies ganz zu vermeiden ist schwer, weil der rein innere Prozeß des Pendelns in das entgegengesetzte Extrem dazu mitwirkt.

Auf den letzten Wesensgrund mit Strafen wirklich bessernd einzuwirken, ist sehr schwer. Die einmalige akute Strafe wirkt nicht dahin, eine dauernde wirkt teils abstumpfend, teils verbitternd.

Am besten erscheint noch ein allgemeines Ernster- und Zurückhaltender-werden des Lehrers, das darum nicht positiv unfreundlich oder gar schreckend zu werden braucht. In der Regel ist es für den Schüler sehr schmerzlich, wenn er empfindet — namentlich ohne daß es ausgesprochen wird — daß er sich das harmlose, entgegenkommende Verhalten des Lehrers verscherzt hat, wenn die Behandlung und der Verkehr auf das streng Sachliche beschränkt wird, während er früher persönlichen Charakter trug. Schon darum muß der Lehrer von vornherein freundlich und gütig sein, damit er dies Korrektionsmittel in der Hand hat.

Mit dem Lob ist es ganz entsprechend: Anerkennung, Ermunterung, Wohlwollen sollte weniger in ausdrücklichen Worten, als im Anschaulichen liegen: im Ton der Rede, in der Miene, der Geste. (Der Lehrer soll dem, was der Schüler vorbringt, mehr mit freundlichem Interesse als mit der dauernden Haltung des Kritikers und Richters zuhören.) Diese nicht logisch faßbare Form der Freundlichkeit hat auch den Vorteil, dauernd sein zu können (während man nicht immerzu loben oder die Schüler unserer Liebe zu ihnen versichern kann), sehr vieler Abstufungen fähig, und daß der Schüler, wenn es einmal anders kommen muß, sich nicht auf früher gesagte Worte, mit denen der Lehrer sich festgelegt hat, berufen kann.

Im Ganzen wird man immer durch Aufsuchen und Stärken der guten oder wenigstens unschädlichen Tendenzen des Schülers mehr ausrichten, als durch unmittelbaren Kampf gegen das Schlechte. Man wird gewissen üblen Erscheinungen gegenüber gut tun, sie konsequent als nicht vorhanden zu behandeln. Dadurch ermüdet schließlich oft das Interesse daran; z. B. wenn die Tendenz herrscht, den Lehrer zu ärgern. Wenn er das gar nicht wahrzunehmen oder zu begreifen scheint oder darüber als über eine quantité négligeable mit leichtem Spott hinweggeht, stirbt die Tendenz ab. Schwierig ist es, wenn man großen Klassen gegenübersteht, in denen mehr äußere Disziplin gehalten werden muß, als in kleineren oder im Privatunterricht, wo man die Zügel oft locker lassen kann, weil sie leicht wieder angezogen werden können. Hat man sie aber einer großen Klasse gegenüber erst einmal aus der Hand gegeben, so bekommt man sie nicht leicht wieder. Da fordert dann oft die erste Notwendigkeit der äußeren Ordnung auch äußerliche Mittel. Aber immer strebe man danach, diesen äußeren Zustand so schnell wie möglich, selbst durch Strafen, zu erreichen, um dann auf seiner Basis tiefer, individueller und positiver wirken zu können.

Nach Art und Maß darf die Strafe keine solche sein, die das Selbstvertrauen des Schülers zerstört. Sie soll ihm zwar sagen,

daß dieses und jenes, vielleicht Wesentliches und Umfängliches, bei ihm nicht in Ordnung ist; aber sie soll ihn nicht zu dem Glauben bringen, daß er gänzlich verdorben ist, weil man damit auch die gesunden Keime bedroht oder zerstört, an die sich eine neue reformierte Entwicklung ansetzen kann. Das Vertrauen zu sich selbst: daß noch soviel Gutes in ihm ist, um das Schlechte zu verdrängen, darf man nicht erschüttern. Eine einzige rohe Deprimierung des Kindes, nicht nur eine ungerechte, kann für die ganze Zukunft zerstörend wirken. Auch bei dem gerechten Tadel muß man vorsichtig sein, daß seine Wirkung sich nicht über die Sphäre, für die er gelten soll, ausbreite, zu allgemeinem Minderwertigkeitsgefühl führe! Unter Umständen muß man ausdrücklich auf diese Begrenzung hinwirken. „Außerordentlich wichtig ist die Behandlung des Gemüts- und Willenslebens der Kinder für alle ihre intellektuellen Leistungen. Jeder falsche Tadel, jede Versäumnis zur Aufmunterung, jedes unberechtigte Mißtrauen, alle Art ironischer und spöttischer Behandlung, jedes Nicht-Verstehen ihrer Individualität und ihres Begabungstypus, jede Zurücksetzung hinter andere, vermag bis auf das einzelne Wort, das der Lehrer spricht, eine Hemmung oder Depression zu verursachen, durch die es die nachhaltigste (auch intellektuelle) innere Schädigung davonträgt."

Darum ist die beste Art der Strafe (und auch die beste Art, sie überflüssig zu machen), die, die dem Kinde die Einsicht, daß es Unrecht getan hat, erweckt. Denn daß man den Sünder dazu bringt, bedeutet ja grade, daß man an etwas Gesundes und Richtiges in ihm appelliert. Daß man das Kind von seinem Unrecht und damit von der Angemessenheit der Strafe überzeugen will, beweist ihm, daß man dieses Zutrauen zu ihm hat, und weckt damit sein Selbstvertrauen. Daß man dem Kinde barsch auf den Kopf zusagt: du lügst — hat etwas Zerstörendes, das begreiflicherweise Trotz und Verstocktheit als letzte Selbsterhaltung aufruft. Man führe vielmehr Untersuchung oder Gespräch so, daß der Schüler weiß: Der Lehrer wisse, daß er gelogen hat. Das genügt meistens vollkommen, ohne daß man das deprimierende Wort ausspricht; ja, man vermeide, wo es angeht, auch den Zwang auf den Schüler, es selbst auszusprechen, weil das gleichfalls zur Gesamtdepression des Selbstgefühles führt. (In unseren Schulen viel gelogen, Unterschied gegen England und Amerika.) Man suche jedenfalls auf jene Erweckung der Einsicht hinzuwirken, nicht nur, weil dies eine größere Gewähr für die Zukunft gibt (denn Einsicht ist immer etwas Allgemeineres, den Einzelfall Übergreifendes), sondern weil dieser Anruf des eigenen Urteils des Schülers sein Selbstvertrauen, und zwar grade sein Ver-

trauen zu dem Rechten und Graden in ihm, hebt. Endlich ist dieser Weg auch in vielen Fällen der einzig gerechte, weil das Kind tatsächlich sein Tun oft verkehrt ansieht. Manchmal wird man so verfahren können: „Da gebe der Erzieher doch vorläufig dem Kinde recht, stelle sich mit ihm auf denselben Standpunkt, erobere sich das Kindesherz durch das Zugeständnis: „„Du hast es so böse nicht gemeint!““ und dann führe er es, daß es die Tat richtig beurteilen lerne.“ Versäumt man es, der Strafe diese tiefere, positive Basis zu unterbauen, überläßt man es der Strafe, rein von sich aus, als Strafe, zu wirken, so ist ihr Erfolg zweifelhaft und jedenfalls sehr begrenzt, nicht nur in moralischer, sondern — wo dies in Frage kommt — auch in intellektueller Beziehung: „Alle Strafe vermag nur den Schüler dahin zu bringen, das Versäumte nachzuholen oder sich vor Unterlassung des Gebotenen zu hüten, nicht aber den Lerneifer in ihm zu erwecken. — Aber dieser Zustand ist doch immer ein Zustand der Schwäche, und das, was der Schüler aus Furcht lernt, vergißt er viel leichter als das, was er aus Lust und Liebe sich zu eigen gemacht hat.“ (Regener.)

Auch hat die Einsicht in das eigene Unrecht und damit in das Recht der Strafe den außerordentlichen Vorteil, daß eben damit der Schüler das ganze Ereignis einem Gesetz untergeordnet sieht. Daß man ihn die Gerechtigkeit der Strafe einsehen lehrt, heißt ja gar nichts anderes, als daß man ihm das normierende Gesetz zum Bewußtsein bringt — und zwar das Gesetz, das sowohl über ihm wie über dem Lehrer steht. Dies höchst wichtig. Denn die Strafe, die nur aus der Absicht des Lehrers, dem Schüler ein Leid anzutun hervorgegangen ist, hat etwas Revoltierendes, selbst wenn sie als gerecht empfunden wird. Dies wird gemildert, wenn die Vorstellung eines Gesetzes erregt wird, das auch über dem Lehrer steht und dem er nur folgt. Es wird dadurch die ruinöse Vorstellung ferngehalten, daß die Strafe eine Rache des Lehrers ist, überhaupt der Strafe die rein personale Zuspitzung genommen, die leicht zu jener unter allen Umständen zu vermeidenden Erschütterung des Selbstgefühles führt.

„Daß der Lehrer etwas für die Schüler tut, kommt diesen nicht leicht zum Bewußtsein, wohl aber, daß sie selbst mühsame Arbeit »für den Lehrer« tun und tun müssen unter einem unerbittlichen Zwange, der beständig mit empfindlichen Strafen droht. Wenn die Schularbeit die in den Augen der Schüler durchaus eine Arbeit »für den Lehrer« ist (denn dieser fordert und erzwingt sie ja), gerne für ihn geleistet würde, so würde sie ein wirksames Mittel zur Stärkung altruistisch-sozialer Tendenzen darstellen. Leider

wirkt sie meist eher in entgegengesetzter Richtung. Eine Arbeit, die ungern verrichtet wird für einen übermächtigen Gewalthaber, der immer wieder mit Strafe droht und wirklich straft, zuweilen für Fehler, die der Schüler nicht vermeiden zu können glaubt (und die der Unbegabte in der Tat manchmal schwer vermeiden kann), entwickelt leicht Haß, Verbitterung und Menschenscheu statt Menschenliebe und Güte.

Sicherlich besitzt der Zwang zur Schularbeit einen unentbehrlichen Wert für die Charaktererziehung. Das Kind muß lernen, schwere Pflichten zu erfüllen." Wenn es nur immer einsähe, daß dieses Arbeiten wirklich Pflicht ist, nicht einfach Zwang. „Es ist jedoch sehr zu beklagen, wenn mit dem Pflichtgefühl, dem Fleiß, der Selbstbeherrschung zugleich Haß und Verbitterung eingepflanzt werden. Es läßt sich nicht leugnen, daß dies recht oft in der Schule geschieht; die Lehrer sind für die Kinder häufig die bestgehaßten Menschen." „Man hüte sich vor häufigen Versicherungen, daß man es gut meine mit der Jugend und sie liebe; die Schüler, besonders in mittleren Jahren, sind zu wenig empfänglich für solche Sentimentalitäten." (Matthias.)

Freilich liegt hier wieder eine der typischen pädagogischen Antinomien vor. Die Strafe soll und muß den ganzen Menschen treffen, nicht nur den Leichtsinn, mit dem ein Aufsatz gemacht ist, die Roheit, mit der ein Mitschüler geschädigt worden ist, die Aufsässigkeit, mit der der Schulordnung entgegengearbeitet wird. Und dem entspricht im allgemeinen die Undifferenziertheit der Strafe. Die Sünde scheint spezifisch und peripher, der Strafzwang ist etwas allgemeines, wird von dem totalen und zentralen Menschen empfunden, was am sichtbarsten ist, wenn für die allerverschiedensten Vergehen gleichmäßig geprügelt wird. Dies ist auch keineswegs sinnlos. Denn nicht der Leichtsinn und die Roheit sündigen, sondern der Mensch, und es ist in Ordnung, daß die Sünde in der Peripherie ihre Strafe im Zentrum findet. Aber dies anerkennend muß man um so vorsichtiger sein, und sie so dosieren, daß die Kräfte dieses Zentrums erstens durch sie nicht erdrückt, sondern aufgerufen werden, und daß sie zweitens in der spezifischen Richtung strömen- in der eine Korrektur erforderlich ist. Diese letztere Absicht rechtfertigt das Prinzip: womit einer gesündigt hat, damit soll er gestraft werden — wenngleich dessen ursprüngliches Aufkommen aus der Roheit des Talionprinzips stammt. Das Bezogenwerden des überspezifischen Strafschmerzes auf den spezifischen Besserungszweck ist keineswegs immer auf diesem äußerlich-mechanistischen Wege zu erreichen, und daß es in der Pädagogik so oft nicht erreicht wird,

ist die Ursache davon, daß der Zögling durch sie so oft nur verbittert und verstockt wird; sobald die Strafe steril ist, ist sie schlimmer als steril. (Je mehr die Erziehung darauf wirkt, daß die einzelnen Gebiete und Forderungen der Schule, sachlicher wie ethischer Art, vom Schüler in ihrer ganzen quellenmäßigen Verbundenheit mit seinem ganzen inneren Leben empfunden werden, um so eher wird auch die Strafe, um einer Sünde eines Sondergebietes willen auferlegt, ihren Weg wieder in dieses zurückfinden. Die Spezialisierung, die die einzelne Betätigung von dem zentralen und totalen Leben der Menschen abschnürt, verhindert auch die Strafwirkung, ihren psychologisch richtigen Weg zu nehmen.)

In manchen Fällen wird man allerdings äußere Hilfen (für diese Dirigierung) nicht verschmähen, wird eine direkte Beziehung des Strafinhalts zum Sündeninhalt herstellen können und damit der Strafe eine gewisse Natürlichkeit geben. Der Schüler z. B., der seine Nachbarn stört, wird isoliert gesetzt, der Roman, in dem der Schüler heimlich während der Stunde gelesen hat, wird konfisziert usw. Insbesondere ist dies bei den „Strafarbeiten“ zu bedenken, die oft ganz unsinnig angewendet werden, bloß weil der Lehrer meint, strafen zu sollen und kein anderes so bequemes Mittel zur Hand hat. Für Frechheit, Lüge, bewußte Immoralität Strafarbeiten aufzugeben, ist höchst fragwürdig, ebenso aber, sie für diejenigen Verfehlungen anzuwenden, bei denen eigentlich nur Aufrüttelung, Wachrufen der Energien, Anstoß nach der richtigen Seite aus dem Irrweg heraus in Frage kommt. Wo die Strafarbeit gar keine Beziehung zum Inhalt des Vergehens hat, der Lokalisierung entbehrt, tritt sogleich ihre Bedenklichkeit hervor: daß sie dem Schüler das Arbeiten als solches verleidet. Es ist eigentlich ein Widersinn, in der Schule, die dem Schüler das Arbeiten als etwas Befriedigendes, Natürliches, sein Lebensgefühl Förderndes beibringen soll, die Arbeit als Strafe aufzuerlegen, als etwas, was auf der Passivseite des Lebens steht, und ihm dadurch Abscheu und Überdruß an ihr beizubringen. Deshalb sollte die Strafarbeit nur angewendet werden, wo sie nicht nur als „Strafe überhaupt“ wirken soll, sondern psychologisch auf ihre besondere Veranlassung lokalisiert bleibt: nur als Strafe für Vernachlässigung aufgegebener Arbeiten. Die Arbeit darf nicht generell als Strafe empfunden werden, sonst wird es die normale Arbeit auch. Aber diese Folge wird am ehesten ausbleiben, wenn sie nur für eine vernachlässigte Arbeitspflicht auferlegt wird, dann wird sie psychologisch auf diese besondere, jetzige bezogen. Ja, eigentlich sollten Strafarbeiten nur da angewendet werden, wo man sicher ist, einen unverbesserlichen Faulenzer vor sich zu haben. Darf man sich

sagen: diesem Wesen wird die Arbeit nie eine Freude und innere Notwendigkeit sein – dann braucht man nicht groß zu fürchten, ihm das Arbeiten dadurch zu verleiden, daß es ihm als Strafe auferlegt wird. Immerhin wird die Strafarbeit den Faulenzer belehren, daß seine Faulheit ihm nur mehr Arbeit einträgt. Man verfehle nicht, dies als allgemeines Lebensgesetz zu betonen.

Übrigens hüte man sich, Faulheit unter allen Umständen für ein sittliches Manko zu halten. Sie hat oft pathologische Ursachen, liegt auch oft daran, daß Inhalt und Form des Unterrichts gegen die Individualität des Schülers unüberwindlich dissonieren.

Das Tier und das spontan spielende Kind zeigt, daß es einen organischen Rhythmus von Tätigkeit und Ruhe gibt, der offenbar als ein ungeteiltes innerlich gegensatzloses Leben empfunden wird. Die Differenzierung treibt dies auseinander, insofern die Tätigkeit von außen verlangt wird und sich an äußere, ihre Bedingungen stellende Objekte knüpft. Nun stellt sich eine Welt der Tätigkeit einer Welt der Ruhe gegenüber, ein aktives Leben dem passiven, das Schlaf, Faulenzen, Genießen enthält und eine Art Totalität wie jenes ist, in prinzipiellem Gegensatz. Wir führen bald dieses Leben, bald jenes, das aber beides ein Leben ist, geht uns oft verloren. Nun ist zweifellos jener natürliche Rhythmus bildsam, er kann zu Maßen und Arten erzogen werden, die nicht weniger einheitlich und als natürlich empfunden werden, wie die ursprünglichen. Insbesondere muß dies eintreten, wenn sich das rein dem Triebe folgende Ichleben zu einem Weltleben entwickelt, d. h. wenn eine Einwanderung des Ich in die Welt erfolgt, die nicht äußerlich ist, sondern rein das Leben des Ich bedeutet, das die Welt und ihre Tatsachen und Forderungen in sich selbst einbezieht, indem es in diese einbezogen wird. Dann wird der auf dieser Stufe gewonnene Rhythmus von Tätigkeit und Ruhe wieder als ein Leben empfunden. Dies vorzubereiten ist die sehr schwere Aufgabe der Pädagogik, denn die regelmäßigen Schulstunden sind eine höchst krasse Umrhythmisierung. Unaufmerksamkeit und Faulheit des Schülers sind Kampfszenen der beiden Rhythmisierungen.

Die Bedenklichkeit der Strafarbeiten gilt wesentlich auch für das Nachsitzen – die Schule soll doch nicht unter die Kategorie des Strafortes rücken, der Schüler soll doch nicht die Vorstellung bekommen: dies ist der Ort, in dem ich mich zur Strafe für ein Vergehen aufhalten muß. Diese Assoziation darf man nicht entstehen lassen. Allenfalls für Schwänzen der Schule entsprechend mit Strafarbeiten.

Nachdem wir nun von den generellen Verfahrungsweisen des erziehenden Unterrichts wenigstens soviel uns zum Bewußtsein gebracht haben, daß, wer sich mit diesen Prinzipien durchdrungen hat, eine Selbständigkeit des Verhaltens in allen Fällen, in denen an sie appelliert wird, gewonnen haben wird, ziehen wir nun die Linie der Betrachtung in einer anderen Dimension durch das Gebiet des Unterrichts: ich knüpfe die künftigen Erwägungen an einzelne besonders wichtige Einzelgegenstände des Unterrichts an, an die Sprachen, die Geschichte, den Aufsatz.

7. Kapitel.

Von der Sprache und den Sprachen.

Es ist sehr wichtig, daß der Lehrer in allen Stunden nicht nur in den deutschen, die deutsche Sprache pflegt und zwar in den Nuancen und dem Reichtum der Flexionen, die in unserer amerikanisierenden Hastigkeit, in dem Eingestelltsein auf bloße Praxis — die auf möglichste Kürze geht — und im Zeitungsdeutsch auszusterben beginnen. Die Vorschläge zu Universalsprachen sind nur Fortsetzung der eingeschlagenen Entwicklung, denn in ihnen bezeichnen die Worte nur den notdürftigsten logischen Kern der Begriffe, darum bezeichnet auch einer ihrer Propagatoren die Kunst als Energieverschwendung. Damit wird zunächst die Eigenschönheit der Sprache vernichtet, sie wird „Mittel" im niedrigsten Sinne des Wortes, was pädagogisch durchaus vermieden werden müßte. Was Kant vom Menschen sagt: er dürfe niemals nur als Mittel, sondern müsse immer zugleich als Zweck behandelt werden — gilt von allen Gegenständen des Lehrbetriebes. Ein jeder soll als solcher gewußt oder gekonnt werden, und zugleich ist jeder in einer tieferen oder in der tiefsten Schicht ein Vermittler der Bildung des ganzen Menschen — zugleich Zweck und Mittel. Die Sprache ist ein Mittel in unzähligen teleologischen Schichten des Lebens, von der oberflächlichsten bis zur fundamentalsten, zugleich aber immer Zweck, ihre sinnvolle Schönheit, ihre Anmut und Würde, ihre Klarheit und ihre Mystik, ihre Kraft und Tiefe ist ein Wert, der sich selbst genug tut; denn sie ist eine Kunst, und Kunst ist „überall am Ziele", sie, als Kunst, dient nicht. Unter ihren Folgen aber für die Erziehung sind nicht zuletzt die zu nennen, die ihre Pflege für den Sachgehalt des Gesagten hat.

Eine gewisse Haltung, ästhetische Geformtheit, Eigenwert der Sprache hat auch Folgen für den Inhalt, eine solche Sprache mißbraucht man nicht so leicht zu gewissen Dingen, die besser ungesagt blieben, sie ist eine Zähmung für den entweder rohen oder unüberlegt hervorsprudelnden Affekt. (Diese Wirkung streckt sich bis in das Akustische. Das Organ des gebildeten Menschen hat etwas Ausgeglichenes, Geglättetes, Musikalisches, im Gegensatz zu den

rauh tönenden, rein klanglich häßlichen Organen vieler Proletarier; auch ohne ein einziges Wort zu verstehen, weiß man am Klang, ob man einen gebildeten oder einen ungebildeten Menschen sprechen hört, und ich bin überzeugt, daß das die Wirkung der Wortarten und des Satzbaues ist, die er braucht. Aus einem unbekannten, wahrscheinlich sehr komplizierten Zusammenhang heraus wirkt der Inhalt des Gesprochenen je nach seiner Geistigkeit, Geformtheit, logischen und gefühlshaften Zulänglichkeit auf seinen sinnlichen Klang.)

Gilt die Sprache als etwas, das um seiner eigenen Schönheit und Vollkommenheit willen ausgebildet wird, so wird damit das Würdelose der Zeitersparnistendenz eingedämmt, die persönliche, nuanciertere Ausdrucksweise wird begünstigt, was immer ein gewisser Schutz gegen „das Gemeine“ ist. Je mehr Mittel an Flexionen durch jene einfachen Worte zur Verfügung stehen, die wir doch in der proletarischen Sprache fast nie finden: obgleich, allerdings, trotzdem, indessen, freilich, jedoch usw. — desto besser kann die Sprache dem wirklichen kontinuierlichen Fließen des Gedankens folgen, statt daß, wie in der Sprache der Kinder und der Ungebildeten, die Sätze, ja die Worte einfach dastehen, zerhackt, unorganisch — was dann auch auf den Gedankenrhythmus zurückwirkt. Das Zurücktreten des Konjunktiv, des Futurums, der Abstufungen der Vergangenheit, der Partizipien sehr bedenklich. Statt: ich wünschte, daß er käme, hört man: ich wünschte, er kommt!

Wenn also das Sprechen schließlich auch eine Kunst ist, so wird deren Ausbildung von der anderen Seite her in unseren Schulen auf das heftigste durch das bedroht, was man, im ganzen zutreffend, den papiernen Stil genannt hat, was aber tatsächlich noch viel schlimmer ist, als nur etwas Papierenes. Durch den Einfluß des Lateinischen, durch den abstrakten Intellektualismus unserer „Bildung“, durch die Vergewaltigung durch nun schematisch gewordene Literatursprache hat sich das schulgeprägte Sprechen und Schreiben von der Bewegtheit und inneren Wahrhaftigkeit, der Fülle und Individualität fast ganz entfernt, mit der das wirkliche Leben sich in der Sprache des einzelnen ausdrücken sollte und eigentlich möchte. Schablonismus und äußerliches Nachreden, geprägte Formeln und unnatürliche Strukturen beherrschen in erschreckendem Maß die mündliche und natürlich noch mehr die schriftliche Sprache unserer höheren Schulen, und es ist jetzt dringende Pflicht jedes einzelnen Lehrers, dieser historischen Verderbnis entgegenzuwirken, mit der die Sprache zwar nicht mehr natürlich aber keine Kunst, sondern bloß unnatürlich ist. Wenn es etwas gibt, worin die Kunst zur

Natur werden soll, so ist es die Sprache. Früher war der lateinische Aufsatz der entsetzlichste Phrasenkleisterer. Der deutsche aber ist auch jetzt noch nicht viel besser, er ist die hohe Schule der Verlogenheit und des Phrasentums. Es ist völlig lächerlich, daß dem Schüler ein Staatsverbrechen daraus gemacht wird, wenn er einen Schwindel vorbringt, um einer Strafe zu entgehen — solange man die tiefe Unehrlichkeit in Sprache (und Gedanken) unserer Sekundaner- und Primaneraufsätze grundsätzlich großzieht. Aber dazu sei doch eben die Erziehung und Bildung, daß der Mensch nicht mehr rede, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, sondern daß objektive Form und Gesetz sein Sprechen beherrsche. Das ist nur halbwahr. Der Mensch soll so reden, mündlich und schriftlich, wie ihm der Schnabel gewachsen ist — und die Schule hat dafür zu sorgen, daß er ihm so wachse, daß er das objektiv Geformte und Gesetzliche von sich gebe; wirklich aber von sich gebe, nicht irgend woher Formeln borge, die ihm immer äußerlich bleiben, an seinem Leben vorbei in sein Aufsatzheft gehen und höchstens von außen durch Gewöhnung ihm anwachsen. Entweder wirft er sie sofort zum alten Eisen, sobald er die Schule hinter sich hat, oder wenn er sie beibehält — um so schlimmer. Aber hier ist noch nicht über den Aufsatz als solchen, sondern nur über die Sprache innerhalb und außerhalb seiner zu sprechen.

Man knüpfe an die mitgebrachte Sprache des Schülers an, ihre Redensarten, Satzbau, Aussprache, und entwickle diese in die höhere, allgemeinere, schreibbare Sprache. Diese soll nicht wie ein fremder Gewalthaber über das Kind herfallen. Man kann in anekdotischer, historischer, sachlicher Art die Ausdrücke des Hauses, der Zwischenstunde, der Straße erklären und ihre Verbundenheit mit dem reinen Hochdeutsch aufzeigen, es sollen nicht zwei getrennte Welten sein, denn die neue Sprache soll dem Schüler doch in Fleisch und Blut übergehen und wird das nur, wenn er ihre Verbundenheit mit seinem lebendigen Fleisch und Blute fühlt. Vor allem schelte man nie über ein dialektisches oder hausbackenes Wort oder Sprechen, man darf dem Kind nicht beibringen, daß sein ganzes geistiges Leben vor und außerhalb der Schule „falsch“ ist. Es muß einsehen, daß auch dies an seiner Stelle richtig ist, daß es nicht eine Sünde ist, sondern sich nur ganz naturgemäß zum Hochdeutschen und Allgemeingültigen entwickelt[1]). Auch mit der Orthographie nehme man es nicht allzu pedantisch. Natürlich, das Schreiben ist ein allgemeines Verständi-

[1]) Für die Technik hierzu ausgezeichnet: Hildebrand, Vom Deutschen Sprachunterricht.

gungsmittel, der einzelne muß also so schreiben, daß es allgemein verstanden wird und daß der Lesende nicht durch Irregularitäten, und Ungewöhnlichkeiten grade aus dem ruhigen Verstehen des Sinnes aufgeschreckt und irritiert werde. Aber es verschiebt dem Kinde völlig die richtige Wertordnung, zieht Veräußerlichung und Pedanterie in ihm groß, wenn man ihm die Orthographie als einen Selbstzweck und Heiligtum hinstellt, das wie ein religiöses Gesetzbuch zu bewahren ist und gegen das zu verstoßen eine Todsünde ist. Selbstverständlich soll das Kind sie lernen und sie sich zur Natur machen und darf seine Willkür nicht darüber erheben wollen. Aber man stelle sie um des Himmelswillen nicht in das Zentrum und Allerheiligste des Unterrichts, man halte zwar darauf, aber wenn einmal ein Verstoß dagegen geschehen ist, so behandle man ihn als eine läßliche Sünde. Dem Kind werden ja alle Wertbegriffe irritiert, wenn man ihm die Orthographie als so wichtig darstellt, wie den Inhalt des Geschriebenen. Dieser Punkt ist, symbolisch und pädagogisch, für die ganze Bildung der Weltanschauung wichtig und wenn es mit der Orthographie auch etwas länger dauern sollte, weil man keine Höllenstrafen auf ein falsches s oder ß setzt und die Schreibweise in möglichst vielen Fällen historisch, d. h. aus dem Leben erklärt — so ist das kein so großes Unglück wie jene Wertkonfusion und Veräußerlichung. Was nützt es dem Menschen, wenn er alle Richtigkeiten gewönne, die das jeweilige Kultusministerium vorschreibt, und nähme Schaden an seiner Seele? — Besonders nachsichtig gegen Irrtümer, die doch aus dem Sprechen abgeleitet sind (wohl und wol, Ältern und Eltern, und vieles, was nicht einmal offiziell zweideutig ist).

Die Regel darf nicht wie ein Strafgesetz, sondern wie ein Naturgesetz auftreten. Dafür ist freilich die erste Bedingung, daß auch das Schuldeutsch etwas Lebendiges sei, das man nachfühlen, in dem man wirkliches eigenes Leben ausdrücken kann — nicht ein selbstgenugsames starres Schema. Der künstliche, korrekte Periodenbau, in dem der Schüler der höheren Klasse sich schriftlich und mündlich ausdrücken soll, ist für die abstrakte Architektonik des Verstandes geeignet, aber kein Gefäß, das das Gemütsleben, die Eigenart, die seelische Bewegtheit des Menschen in sich aufnimmt. Die Art der Sprachbehandlung auf den Gymnasien ist vielfach nur eine Vorbereitung für das Schreiben gelehrter Bücher. Aber es ist erschreckend, wie einerseits ungewandt, andrerseits phrasenhaft die jungen Leute sich ausdrücken, wenn sie einen einfachen Brief schreiben sollen, — und wenn er gut wird, bewegt er sich in absolut anderen Formen, als in den in der Schule gelernten. Nicht genug

kann sinnliche Kraft, Anschaulichkeit, unmittelbare Lebendigkeit des Ausdrucks (im Erzählen, Übersetzen, Aufsatz) gepredigt werden, und zwar sowohl in abstracto wie in Anwendung und Beispiel. Im ganzen ist die oberdeutsche Sprache hier der norddeutschen überlegen, am meisten die schweizerische. Damit die Sprache etwas Lebendiges, den Eigenbewegungen der Seele Nachgiebiges sei und werde, ist es vor allem nötig, das analytische Verfahren der Schule ihr gegenüber möglichst einzudämmen, die Einheit der einzelnen Sprachgebilde zu bewahren. Das Kind empfindet mit Recht das Wort als eine Einheit; daß es aus Buchstaben „besteht", deren fast jeder noch dazu ganz anders heißt, als er im Wort klingt, begreift es zunächst gar nicht, begreift nicht, daß ka—i—en—de nicht kaiende sondern Kind heißen soll, vor allem nicht, was diese Zerlegung in lauter anderes, das zu dem lebendigen Wort Kind gar keine Beziehung hat, für einen Zweck hat. Und ebenso ist ihm jeder Satz eine Einheit, deren Sinn und Leben ihm entschwindet, wenn er in lauter gesonderte Wörter zerschnitten wird, aus denen er dann wieder „zusammengesetzt" werden soll. Die Notwendigkeit der Analyse nicht verneint. Der Lehrer soll sich nur immer vor Augen halten, wie schwer dies ihm Selbstverständliche für das Kind ist.

„— muß jedes Wort, das es liest oder spricht, mit einem dieser Namen (Hauptwort, Zeitwort, Adverb usw.) benennen und mit nur einem. Fließende Grenzen nicht einmal gibt's. Und all das lernt es nicht einmal am eigenen Sprechen, sondern an gedruckten Beispielen. Und das Höchste, was erreicht wird, ist, daß er -- amare auf deutsch konjugieren kann." Hier muß der Lehrer also durchaus streben, das organische Ganze der gesprochenen Sätze und Worte nicht aus dem Bewußtsein zu verdrängen, keinen Dualismus zwischen der wirklich erlebten Sprache und der der Schulgrammatik aufkommen zu lassen, der eine für die andere steril macht. Zunächst ein wirkliches Bewußtsein des ganzen Satzes zu erstreben, das keineswegs von selbst da ist. Das bereitet schon auf die Analyse der Elemente vor. Alles bloß äußerliche Lernen, z. B. der vier Fälle, ohne daß sogleich Sondersinn und Funktion der einzelnen klargemacht, jeder einzelne in seiner Lebendigkeit aufgezeigt würde, ist zu vermeiden.

Das beste Mittel, dem Kind das korrekte Sprechen, das zugleich lebendig ist, beizubringen, ist der gute Vortrag des Lehrers.

„Eine gute Erzählung trägt wichtige Merkmale der besten Pädagogik an sich. Rede, daß ich sehe! gilt besonders für den Lehrer. Wer gut erzählen kann, hat nicht allein die Gesellschaft, sondern auch die Kinder in seiner Hand."

„Herbart wertet auch unsere Kunst hoch ein, wenn er sagt: „„Die erste vorläufige Bedingung des Gedeihens einer Schule ist, daß Lehrer vorhanden sind, welche in hohem Grade die Kunst des Erzählens besitzen.““ Demnach wird die Ausrüstung mit der Kunst des Erzählens zu einer der ersten und wichtigsten Aufgaben für den Lehrerberuf; denn die umfassendste künstlerische Tätigkeit liegt in der sprachlichen Formung des Stoffes.“

Weniger Buch, mehr lebendiges Wort! Das Leben und die Rede haben einen anderen Stil als das Buch, und wir haben nicht Schriftsteller zu bilden, sondern lebendige, redende Menschen. Und selbst wenn wir jenes wollten, müßten wir grade die Besonderheit beider Stile fortwährend bewußt machen. Beides soll in seiner Art lebendig sein.

Unentbehrlich sind Übungen im freien Sprechen: Vortragen, Rekapitulieren, Erzählen. Wo Thema und Gang genau vorgezeichnet sind, wie bei Berichten über Gelesenes oder im Historischen, begünstige eine möglichste Freiheit des Ausdrucks, die allein zeigt, daß der Stoff wirklich beherrscht wird und die diese Beherrschung begünstigt. Andrerseits, wenn der Inhalt frei gewählt und seiner ganzen Entwicklung nach individuell ist (Erzählung von Erlebnissen, eignen Reflexionen usw.), halte man auf strengere Form, damit der Schüler lerne, das Persönliche in objektiver Weise und als ein überpersönlich Gültiges zu geben.

Hierin ist auch die Wichtigkeit des Sprechens als akustischen Vorgangs einbegriffen. Die Schüler müssen auch das Hören erst lernen, und das Gesprochene muß ihnen nicht in der Monotonie der Druckzeile geboten werden, sondern die Stimme muß zu Hilfe gerufen werden, um ihnen den Sinn des Gesprochenen klar und eindringlich zu machen. Der Lehrer pflege seine Stimme, mache sie geschmeidig und leicht nachgiebig. Alle Monotonie läßt nicht nur dies wichtige Hilfsmittel für das Verständnis verlorengehen, sondern sie schläfert den Schüler ein, während ein lebhaftes, den Nuancen von Inhalt und Stimmung folgendes Auf und Ab der Stimme sie anregt. Ebenso muß man möglichst das Gelesene und Geschriebene die Schüler selbst sprechen lassen und hierbei keine Monotonie durchgehen lassen. Niemals gestatte ein mechanisches Herunterlesen. Das sinngemäße Heben und Senken der Stimme, Pausieren, Akzentuieren muß zeigen, daß der Schüler den Sinn erfaßt hat. Andrerseits ist dies auch wieder das Mittel, zu tieferem Erfassen des Sinnes zu kommen. Das vielfach noch übliche Deklamierpathos, das „Deklabulzen“, ist genau so schematisch und dem eigenen Sinn des Gedichts fremd, wie das monotone Herunterleiern. Die unwillkürlichen,

unbewußten Flexionen der Stimme, mit denen der Schüler der Bedeutung des Inhalts folgt, wirken auf sein Bewußtsein dieses Inhaltes zurück, er belehrt sich selbst damit. In den bloß logischen, sachlichen Stoff kommt dadurch Leben, Innerlichkeit, Einfühlung in die eigentümliche Gemütsbewegung, die jedem Satz entspricht. Und dies ist nicht nur für die fertigen Sätze, die nur verstanden werden sollen, wichtig. Man soll die Schüler anhalten, die Sätze, die sie selbst, einzeln oder im Aufsatz, verfassen, laut vorzulesen, sich allein oder in der Klasse. Das gut Klingende ist auch guter Stil. Man bringe sie durch dauernde Erziehung des Zusammengehens von Denken und Sprechen dazu, daß sie ihre Niederschriften innerlich hören. Das bewahrt vor Härten, Häufungen, Zusammenhangslosigkeiten auch des schriftlichen Stiles.

Es findet aber auch die umgekehrte Wirkung statt und fortwährender Wechseltausch zwischen der Vervollkommnung des inneren Erfassens und des Aussprechens, der Tausch, der eigentlich erst Leben ist. Das Interesse an der Sache wirkt eminent sprachbildend. Es ist der natürliche Trieb des Kindes, auszusprechen, wovon es bewegt ist, seine Bewegtheit mit Worten abzureagieren, sobald keine positiven Hemmungsmotive vorliegen. Das leichte Lachen und Weinen des Kindes liegt in derselben Richtung. Indem der Schüler über die Sache spricht, die ihn interessiert, kommt die Rede wirklich spontan aus seinem Innern, das Wort wird von seinem Leben geformt und mit ihm erfüllt. Das Interesse an der Sache ist, indem man es möglichst unmittelbar „zu Worte kommen" läßt, der beste Schutz gegen die Phrase. Man hüte sich, wenn die Kinder aus ihrem Interesse heraus von den Dingen sprechen, sie zu „korrigieren". Eine einzelne Richtigkeit oder Falschheit, sachlich oder sprachlich, kommt überhaupt nicht in Betracht gegenüber dem ungeheuer Wichtigen, daß der Schüler das Wort wirklich einmal als Ausdruck eines Erlebens hat, daß er an irgendeinem Punkte das Leere, Äußerliche, Überlieferte, innerlich Unzugängliche der Sprache durchbricht, das die große Gefahr der Schule ist.

Eine der wichtigsten neu aufgekommenen Aufgaben der Pädagogik ist die „Erziehung zur Aussage". Die bisherigen Untersuchungen darüber betrafen im wesentlichen die Exaktheit in der Beschreibung einer vorübergegangenen optischen Anschauung. Die Versuche (man zeigte z. B. Kindern kurze Zeit lang ein Bild und ließ sie es dann beschreiben) ergeben im allgemeinen, daß das Kind dasjenige sieht, was es aus der Einstellung seines Bewußtseins heraus sehen will. Das gesehene Bild ist also abhängig von den mitgebrachten aufnehmenden Kategorien. Je mehr schon gewohnte Begriffe der

Mensch bereit hat, desto mehr nimmt er rein sinnlich auf, für je mehr Dinge er Interesse hat, je mehr er sucht, desto mehr findet er. Die Geschichte der bildenden Kunst zeigt das auf jeder Seite. Farbenkontrast. Steifheit. Nun gibt es aber zweifellos genug Erscheinungen und Seiten der Erscheinungen, die nicht auf Grund solcher Vorbereitungen, sondern in der reinen Unmittelbarkeit des Sinneneindrucks wahrgenommen werden; dies wird, auf früher Stufe, im allgemeinen nur stattfinden, wo der Eindruck ein relativ starker ist, und wo er grade von den in die gewohnten Kategorien passenden stark abweicht. Dies ist aber ganz relativ: Je feiner die Empfindlichkeit, desto weniger stark braucht der Eindruck zu sein. Die Erziehung zu möglichst vollständiger Wahrnehmung (nicht nur sinnlicher) wird also auf zwei ganz verschiedenen Wegen stattfinden können: Durch Vermehrung der aufnehmenden Kategorien, Bereicherung der suchenden Richtungen im Geiste — und durch Unabhängigkeit von diesen, Verfeinerung der unmittelbaren Reizbarkeit. Dies sollte allgemeines Bestreben in allen Stunden sein, ebenso bezüglich der seelischen wie der äußerlichen Objekte. Die Vermehrung der Kategorien geschieht von selbst im Lauf der Bildung, ist ad hoc nicht tunlich. Dagegen läßt sich die Empfindlichkeit für das, wofür noch keine Kategorien bereitliegen, für das Finden des Nicht-Gefühlten sicher steigern, indem der Lehrer auf das Übersehene aufmerksam macht, den Schüler immer von neuem zu suchen veranlaßt, das Hinnehmen auf den allgemeinen Eindruck hin nicht durchgehen läßt. Das Wahrnehmen des Neuen, vielleicht noch nicht Begriffenen, noch nicht Unterzubringenden ist grade deshalb besonders zu pflegen, damit die bestehenden Kategorien nicht starr, despotisch und exklusiv werden, nicht nur für neue Platz lassen, sondern selbst, von dem eignen Zentrum her, bildsam, erweiterbar, gelenkig bleiben. Während die aufnehmenden, aufsuchenden Kategorien nämlich das stärkste Hilfsmittel der Wahrnehmung bilden, sind sie andrerseits Gefahr und Hemmung für sie, führen zum Übersehen alles dessen, was nicht in sie hineinpaßt, lassen uns zufrieden sein, wenn nur sie erfüllt, sattgemacht sind. Vor allem: Sie verführen, das in sie nicht genau Passende so zu biegen, bis es hineinpaßt.

Nun ist aber mit dem Wahrnehmen der einzelnen Elemente der Erscheinungen noch nicht unmittelbar die eigentliche Treue der Wahrnehmungen gegeben, die Genauigkeit, die in Wechselwirkung damit steht, daß man sich und andern Rechenschaft über Eindrücke und Objekte geben kann. Dazu, und um der praktisch-sozialen Bedeutung der Wahrnehmung willen, bedarf es noch einer besonderen Schulung der Aussage. Auf die Formulierung dessen, was der

Schüler wahrgenommen hat, wird viel zu wenig Gewicht gelegt, und wenn, so nach der Richtung ihrer immanenten, sprachlich-begrifflichen Vollendung, lange nicht genug nach der Seite des Charakterisierenden, des genauen sachlichen Zutreffens. Dies gehört zu den Sünden der Latein-Paukerei. In der Bemühung, sich treffend und treu auszudrücken, erzeugt sich wechselwirkend eine Steigerung in der Schärfe und Treue der Beobachtung selbst.

Aus der mit all diesem angedeuteten Gesinnung wird auch der Unterricht in den fremden Sprachen herauswachsen können. Nur ein paar Bemerkungen darüber anzufügen.

Beim Sprachunterricht vergesse man nie, daß das einzelne Wort eigentlich eine Abstraktion ist, wie der einzelne Buchstabe, wenn auch nicht in gleichem Maße. Die wirkliche Spracheinheit ist der Satz, die Aussage eines Seins, eines Werdens, eines Geschehens. Darum suche man die einzelne Vokabel, bei der ersten Kenntnisgabe wie namentlich bei der Behandlung und beim Abfragen, möglichst gleich in ein Satzgefüge einzugliedern.

Der frühere Weg für das (klassische) Sprachenlernen war deduktiv: man gab Vokabeln und Regeln und damit ging man auf das Verständnis der Schriftsteller los. Jetzt ist die Methode induktiv: aus gegebenen Sätzen werden die Worte und die syntaktischen Regeln herausgewonnen, damit ist, auch wenn der Lehrer es tut und der Schüler ihm nur folgt, eine größere Eigentätigkeit dieses verbunden. Auch ein geringerer Dogmatismus, eine richtigere Stellung der Abstraktion gegenüber dem Lebendigen. (In scheinbarem Gegensatz zu diesem Prinzip werden jetzt die Wörter nicht mehr nach der Buchstabier- sondern nach der Lautiermethode eingeübt. Entsprechend soll man auch den Satz als eine gedankliche Einheit ansehen, die erst nachträglich in die Worte zerfällt wird. Das Prinzip soll sein: immer von der organischen Einheit auszugehen. Von dieser aus kann man dann synthetisch nach oben oder analytisch nach unten zu dem Abstrakteren, nicht in demselben Sinne Lebendigen gelangen.) Wie der Unterricht hinsichtlich der Subjekte mehr und mehr dahin streben soll, den Schüler als Einheit und Ganzheit zu erfassen, als ein Leben in all seinen Leistungen, die nicht als Sondergebilde von ihm zu trennen sind – so soll er auch die Einheit seiner Objekte möglichst bewahren; wo er sie zerlegen muß (wie wo er die einzelne Leistung herausdifferenzieren muß), geschehe es immer unter Bewahrung jenes Einheits- und Wurzelungsbewußtseins, dessen Verbindung mit dem Einzelglied nie abgeschnitten sein darf. Solches Zerschneiden grade die Gefahr der fremden Sprachen: Bedenklichkeit des Sprachenlernens als Erziehungsmittels: die vielen Ausnahmen

Das Kind muß sich zunächst an das Sichre, Allgemeine und Ausnahmslose halten. Wer würde ihm neben der Wahrheitspflicht gleich die Ausnahmefälle einprägen, in denen der Mensch lügen darf? Neben der Pietät die Konfliktfälle, in denen man ihr untreu werden muß? Gegenüber der Muttersprache kommt es zu einem solchen Dualismus nicht, weil sie von vornherein als etwas Organisches wächst, eine in sich einheitliche Entwicklung im Individuum, jenseits der Zerlegung in Regeln und Ausnahmen. Dies ist eine erst nachträglich herangebrachte Kategorie, in die wir die schon gewachsene Sprache zerlegen und in deren Form wir nun die von außen herangebrachte, als ein Fertiges (nicht, wie die Muttersprache für einen jeden ein Werdendes) uns zugemutete Sprache aufnehmen, ein mechanistisches Prinzip und Hülfsmittel anstelle des organischen der Muttersprache. Deshalb immer zu erklären, daß die Ausnahme nur äußerlich eine solche ist, in Wirklichkeit genau so gesetzmäßig, wie das Regelmäßige. Unterschied von Gesetz und Regel dabei klarmachen. Im Übrigen läßt sich die „Natürlichkeit" der Muttersprache eben an der Haltung zu fremden Sprachen nicht erzwingen, und wenn, so wären die „zwei Naturen" ein zweifelhafter Gewinn. Aber die Gründe sind manchmal noch speziellerer Natur. Z. B., der Lehrer, der französisch doziert, muß in den Kauf nehmen, daß er den Schülern affektiert erscheint. Das ist mit dem Reden in fremden Sprachen eben verbunden, namentlich mit dem Französischen, wohl in Folge des uns sehr fremden repräsentativen Wesens der romanischen Völker.

Das Prinzip, daß das selbständige Leben in den einzuprägenden Gegenständen entwickelt werde, in den fremden Sprachen besonders schwer festzuhalten; mehr als der Natur gegenüber, wo Einsicht und Hingabe an ihre Gesetzmäßigkeit immer eine tiefe Beziehung zu unserem eigenen Lebenskern besitzt, nie in Konflikt mit dessen Entwicklung tritt, und, wo dies doch zu geschehen scheint, grade die interessanteste und bedeutsamste Aufgabe gestellt ist. (Das geschichtliche Leben ist uns näher und fremder als das naturhafte Dasein.) Um so wichtiger ist es, diese Aufgabe an den fremden Sprachen sorgfältigst zu behandeln. Z. B.: Beim Übersetzen halte man ja nicht etwa darauf, daß der Schüler wörtlich so nachübersetzt, wie der Lehrer vorübersetzt hat. Was soll dieses mechanische Reproduzieren, da es doch darauf ankommt, daß der Schüler selbst produziere, daß er selbst übersetzen lerne? Wenn er wörtlich wiederholt, so redet er ja nicht aus dem Text heraus — um was es sich doch handelt — sondern aus dem Deutschen heraus, das er auswendig gelernt hat; er brauchte dann den Text gar nicht. Übersetzt der Schüler wörtlich nach der Vorübersetzung, so ist damit

bewiesen, daß diese nicht die rechte war, bezw. nicht richtig gehandhabt wurde. Der Schüler der höheren Klasse soll sogar lernen, daß die richtige Übersetzung ein entweder im Unendlichen liegendes oder ein prinzipiell illusorisches Ziel ist, er soll an den Reichtum der deutschen Sprache glauben, der nicht an einer Übersetzung seine Grenze findet. Für Übersetzungen gibt es nur eine eindeutige Norm: sie darf keine Fehler enthalten. Innerhalb des Richtigen, Fehlerlosen aber gibt es unzählige Möglichkeiten. Hier ist es nicht wahr, daß es nur eine Wahrheit gibt. Zweideutigkeit des Begriffs der „wörtlichen" Übersetzung. Auch bei der Übersetzung beherzige man, daß der Satz eine Einheit ist und nicht aus einzelnen, für sich seienden Wörtern besteht. Dann wird man auch grade die Wortstellung des Originals mehr beachten als gewöhnlich. Die Wortstellung gibt einen Rhythmus und eine Verteilung der Valeurs, organisiert Haupt- und Nebensachen so, wie es der Autor eben gewollt hat und wie wir es durch dieses formale Mittel möglichst nachzugestalten suchen müssen. (Matthias 104.)

Aus demselben Gegensatz zum Mechanismus heraus: Es liegt gar kein Grund vor, weshalb man den Schülern nicht gute Übersetzungen der griechischen Schriftsteller empfehlen soll. Man kann mit einigen Bemühungen ohne Weiteres feststellen, ob sie sie nur zur Erleichterung benutzt haben, oder um tiefer in den Schriftsteller einzudringen. Sie hindern bei verständiger Benutzung keineswegs den Erwerb der Fähigkeit, die Schriften schließlich auch unmittelbar zu verstehen. Schließlich kommt es doch nur darauf an, daß die in Betracht kommenden Autoren richtig und tief verstanden werden, der Weg dazu ist ziemlich gleichgültig. Außerdem aber führt die Erleichterung dazu, ein größeres Pensum zu bewältigen, was die eventuellen Nachteile der Eselsbrücke — wenn diese nur unter der Kontrolle des Lehrers bleibt — mehr als aufwiegt. Der Schüler wird, wenn der Lehrer ihm eine gute freie Übersetzung empfiehlt und auf diese Bezug nimmt, nicht leicht zu einer andern Klatsche greifen. Auch hier gilt das Prinzip, daß der Lehrer das Gefährliche, das er doch nicht ausschließen kann, in seinen Dienst nehme.

---

8. Kapitel.

Vom deutschen Aufsatz.

Bei der Behandlung des Aufsatzes bedenke man immer, daß er die eigentlich einzige Gelegenheit ist, an der der Schüler Produktivität zeigen kann; in der Mathematik ist dies zwar auch möglich, wird aber nur bei den spezifisch Begabten eintreten. Darum ist hier die größte Freiheit möglich und nötig — denn sie muß zunächst einmal da sein, bevor sie erzogen werden kann. Themata mit streng gebundener Marschroute zu vermeiden. Themata allgemeiner, reflektierender Art seien immer so gewählt, daß individuell verschiedene Stellungnahmen dazu möglich seien. Man lasse dem Schüler die Möglichkeit einer freien und eigenen Behandlung, für die er die volle Verantwortung trägt und die er mit eigenen Kräften zu verteidigen hat. Dies ist ethisch sehr erzieherisch, und die Anleitung darf nur genau bis zu dem Punkte gehen, an dem, je nach der Stufe, die Freiheit des Schülers einsetzen kann. Er wird daran lernen, daß man nicht ins Blaue hinein behaupten darf, sondern daß man für seine Behauptungen einzustehen hat; andrerseits aber daß man das, wofür man einstehen kann, auch behaupten darf.

Es kommt durchaus darauf an, daß der Schüler seine eigenen Gedanken und Empfindungen ausspreche. Die Aufgabe der Schule ist einerseits, ihn so zu bilden, daß diese etwas Erträgliches und Vernünftiges seien, die Quelle richtig zu leiten, die persönliche subjektive Einheit, bevor sie sich in der jeweiligen Leistung objektiviert. Zuerst muß ihn der Lehrer an die Hand nehmen. Bevor man sich einen Weg suchen kann, muß man erst gehen lernen. Aber wenn man das kann, muß man sich auch den Weg suchen. Andrerseits diesen nun ausgesprochenen eigenen Gedanken, insoweit er der echten Persönlichkeit nicht entspricht oder objektiv fehlerhaft ist, zu normieren, zu formen. Dagegen fremde, schon geformte Inhalte zu übernehmen und mit läppischen Floskeln oder in rein mechanischen Umstellungen hinzustellen, ist noch immer ein Typus unserer Schulaufsätze — immer wieder die Folge des Prinzips, daß es auf die fertig dastehende Leistung, nicht auf den zu erziehenden Menschen ankomme. Dagegen sollte vor allem der Aufsatzlehrer bedenken:

Was wir dem Kinde zu erhalten hätten und was die Schule am wenigsten erhält, ist seine Phrasenlosigkeit. Es gibt keinen Erwachsenen, der so sachlich wäre wie das Kind. Freilich hängt dies mit der noch unvollkommenen Ausbildung des Ich zusammen. In dem harten Konflikt zwischen Ich und Welt entwickelt sich die Phrase als ein Ausschlupf aus dem durchzufechtenden Kampf. Im späteren Alter ist die Hingabe des ganzen Ich an eine Aufgabe, Interesse usw. immer nur Ausnahme.

Darum halte man vor allen Dingen auf Anschaulichkeit der Ausdrücke, die das beste Mittel gegen Phrase ist, weil sie das Wort nicht in seiner Selbstgenugsamkeit, Selbständigkeit bestehen läßt, sondern es dem ganzen Lebensprozeß einfügt. Unsre Sprache ist voll von Gleichnissen, die an Stelle der gemeinten Realität gebraucht werden, als wären sie deren unmittelbare Bezeichnung. Grade solche ist der Schüler aus naheliegenden Gründen zu verwenden geneigt, aber grade ihren Bann muß man durchbrechen, damit der Geist mit den wirklichen Dingen in Konnex trete. Wie es nötig ist, daß der Schüler die geschriebenen Worte, bloß als Worte, innerlich höre, damit er ihren stilistischen Wert erkenne, so muß er ihre Bedeutung innerlich sehen, um nicht statt ihrer eine ganz losgelöste, zu falschem Eigenleben aufgestiegene leere Metapher zu setzen. Wären wir mehr daran gewöhnt, so wäre die unsinnige Anwendung vom roten Faden, „auf dem Laufenden“ (Huckepack, Rosinen) u. a. unmöglich, so wäre das falsche Pathos vom Zahn der Zeit und dem Meere der Ewigkeit schon viel früher lächerlich geworden (Löwenmut). Solche abgestempelten Phrasen liegen wie Fremdkörper in den Äußerungen eines geistigen Eigenlebens.

Freilich ist es ein Irrtum zu glauben, daß man den Schüler nur sich selbst zu überlassen brauche, damit seine Äußerungen auch wirklich aus seinem echten Selbst kämen. Dazu ist die Luft von solchem Spuk zu voll, zuviel Phrase schon in das Selbstleben des Menschen von früh an eingedrungen, als daß man eine zu sich selbst harmonische Eigenentwicklung ohne Eingriffe hoffen könnte. Sogenannte „Naturdichter“ sind solche, die nur von den verbreitetsten Phrasen leben.

Pannwitz wendet sich gegen die einzelnen Verbesserungen des Lehrers im Aufsatz, durch die der Rest von Einheit zerstört wird, den der Aufsatz, wie zerquält er auch sei — als Werk eines Menschen noch allenfalls hat. (33) Aber die Leistung eines Menschen ist keineswegs immer eine einheitliche Leistung, sie hat, namentlich durch das Verhältnis des Kindes zu der objektiv geistigen Forderung, viele Brüche und Widersprüche, nicht nur vom objek-

tiven, sondern auch vom subjektiven Standpunkt aus. Der Lehrer, wenn er der richtige ist, vereinheitlicht grade durch seine Korrekturen, hilft dem Schüler zu der einheitlichen Objektivierung seines Subjekts.

Die Verflüchtigung des Eigenen in die Region der sich selbst tragenden Phrase wird durch die Tagesliteratur aufs äußerste begünstigt. Roman- und Zeitunglesen sind doch wohl schlechthin negative Werte für die Jugend, ganz abgesehen von dem spezifischen Inhalt. Der Roman, an dem die Jugend die — sowieso meistens zweifelhafte — Kunstform nicht apperzipiert, führt zu leerer, unproduktiver Aufgeregtheit, die entweder selbstbetrügerisch in die wirkliche Welt hinein verlängert wird oder ohne sicheres Verhältnis zu dieser ratlos um ihre Schwelle schwebt. Die Zeitung aber ist die Schule der Oberflächlichkeit, weil sie in kürzester Zeit eine Fülle der heterogensten Vorstellungen durch das Bewußtsein treibt, die noch dazu möglichst sensationelle sind, also eine sachliche Erwägung und Kritik schon durch diese Erregung erschweren. Zudem bewirkt sie eine völlige Verwirrung und Fälschung der Wertungen, weil das Gleichgültigste und das Wichtigste (Streik in Australien — neuer Planet gefunden — Kupfermine in Schweden entdeckt — Raubmord in Berlin O — Wahlreform in Preußen — Rembrandt nach Amerika verkauft) in der gleichen äußeren Form, ohne einen Hinweis auf Wichtigkeitsunterschiede, nebeneinanderstehen. Daß die Zeitungen jeden Tag den gleichen Umfang haben, d. h. auf dem Apriori stehen, daß täglich die gleiche Summe des gleich Mitteilenswerten zur Kenntnis der Redaktion gelangt — das ist der reine Wahnsinn. Die Folge ist, daß der Raum mit Füllsel gefüllt werden muß, das unter der Fiktion der Wichtigkeit steht. Zeitung ist kaum für den ganz reifen Menschen unschädlich, für Kinder der reine Ruin. Moralpredigten gegen Romane und Zeitung sind wirkungslos. Am besten wirkt noch Ironie, und daß man dem jungen Menschen klarmacht, daß dies für ihn nicht gut genug ist; er muß diesen Dingen gegenüber Hochmut lernen.

Aber man lasse den Kampf gegen die Phrase nicht zu einem Kampf gegen Pathos werden, suche nur dessen echten Kern von dem zuerst ungeschickten und phrasenhaft erscheinenden Ausdruck zu sondern. Man unterdrücke Pathos nicht, auch wenn es etwas überschwänglich ist. Wo man immer echtes Pathos merkt, lasse man lieber eine Phrase durchgehen und mache dem Schüler nur klar, daß diese ja seine Empfindung gar nicht ausdrückt. Dem jungen idealistischen Menschen ist dies natürlich, und erst das reife Alter lernt die Wärme und Schwungkraft des Empfindens und Wollens in ruhige und einfache Formen zu bändigen.

Nach dieser Feststellung der fundamentalen Gesinnung für die Leitung des Aufsatzes ein spezielles Wort über seinen Inhalt. Allmählich sieht man ein, wie dürr und unlebendig die immerzu aus der klassischen Literatur genommenen Aufsätze sind. Der Schüler soll doch zur geistigen Beherrschung des Lebens, das er lebt, erzogen werden. Nutzen und überwiegende Bedenklichkeit der historischen Vergleiche (Augustus mit Alexander, der 2. punische Krieg mit dem peloponnesischen, Luther mit Huß, die englische Revolution mit der französischen, die Einigung Italiens mit der deutschen). Veräußerlichung, Vergewaltigung des Individuellen[1]). Nützlicher die Vergleichungen von Kunstwerken, Dichtungen usw., weil diese ganz durchdringbar und unkomplizierter vorliegen, die Scheidung des Vergleichbaren und des Nicht-Vergleichlichen leichter und sicherer ist. Themata aus dem Erleben des Schülers. Freiheit der Wahl. Für den Lehrer allerdings viel schwerer. Anleitung, die Wirklichkeit zu beobachten. Die Abscheulichkeit der Phrase hier dem Schüler selbst eindringlicher, während die üblichen Themata geradezu dazu erziehen, besonders die noch immer häufigen ganz unbewältigbaren. Noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Themata gestellt wie diese: „Was ist der Inhalt der Geschichte, und durch welche Taten des Menschengeschlechtes hat sich bisher jeder Fortschritt in Kultur und Humanität vollendet?“ „Über das höchste Moralprinzip.“ „Die Erneuerung der Geschichte durch das Christentum.“ Eigentlich philosophische Themata sollten überhaupt nicht gestellt werden, sie veranlassen nur zu Phrasen und Unklarheiten, sie erregen dem Schüler Illusionen über sein Können. Schon die Korrektur eines solchen Aufsatzes ist eine ganz unmögliche Forderung an den Lehrer. Die Philosophie kann in der Schule nur rezeptiv angebracht werden, da sie sogar noch in den ersten Universitätssemestern kein produktives Arbeiten verträgt, wie es, wenn auch im kleinen, schon in den andern Wissenschaften möglich ist.

Es gibt kaum einen jungen Menschen von 17 Jahren, der alles philosophische Interesse von sich ablehnte, auch wenn er zu der eigentlichen Fachphilosophie keinerlei Verhältnis gewinnen kann. Es ist unvermeidlich, daß der geistige Wachstumsprozeß dieser Jahre, mit seinem funktionellen sehnsüchtigen Streben ins Weite, Ungemessene, Ungewisse, sich in dem Interesse an substantiellen Vorstellungen von Sinn und Art des Ganzen von Welt und Leben

[1]) Auch ist der Schüler hier zu sehr an das Überlieferte gebunden, seine Eigentätigkeit hat gegenüber dem ungeheuren Geschehen und seiner mangelhaften Kenntnis desselben etwas Schiefes und Unangemessenes.

niederschlüge. Der Schüler, bei dem das absolut nicht der Fall ist, gehört mindestens nicht ins Gymnasium. Obgleich ich also das Vortragen von philosophischen Systemen für ungeeignet halte, suche der Lehrer doch stets die Gelegenheit, die einzelnen Erkenntnisse und Probleme in die Tiefe und Allgemeinheit zu verfolgen, den philosophischen Weg zu gehen, wenn auch nicht zu einem dogmatischen Ziele, die Richtungen zu zeigen, in die das philosophische Senkblei, von der Oberfläche weg, ausgeworfen werden kann. Das Wort Philosophie braucht dabei gar nicht zu fallen. Die philosophische Propädeutik ist dazu weniger geeignet, als jedes beliebige Fach.

Bei Besprechung allgemeiner Sätze — die schon deshalb hier und da zu unternehmen ist — ist es fruchtbar und belebend, wenn man die Schüler zur Auffindung von Gegeninstanzen und zu Zweifeln ermuntert — wie sie jedem allgemeinen Satz gegenüber möglich sind.

Endlich knüpfe ich hier, ohne direkte innere Notwendigkeit — außer der, daß jeder Aufsatz ein kleines Kunstwerk sein soll, einige Bemerkungen über die ästhetische Erziehung in der Schule an.

Ein hauptsächlicher Mangel unserer Lehrerschaft liegt auf dem ästhetischen Gebiet. In den Familien, die ihre Kinder ins Gymnasium schicken, sind heute vielfach ästhetische Interessen lebendig, ein gewisses Bestreben um Kunst, um Geschmack in Wohnungseinrichtung, Kleidung, Lebensführung. Man mag dies nicht zu hoch einschätzen: wo der Schüler seinen Lehrer in diesen Punkten versagend findet, dünkt er sich ihm überlegen, kommt sich „gebildeter" vor. Wenn er das weltmännische, fein durchgebildete Benehmen seiner Eltern am Lehrer vermißt, so kann man von ihm nicht verlangen, daß er dies vor den vielleicht sonst höheren Werten des Lehrers vergißt. Die Werte haben in diesem Alter noch keine sichere Rangordnung. Gegen das rein Äußerliche (Anzug) sind die Jungen gleichgültig (aber das Messer im Mund oder ein unkünstlerisches Urteil über ein Kunstwerk). Es ist tatsächlich eine tiefe Schwierigkeit unseres Schulwesens, daß die Lehrer vielfach aus weniger kultivierten Kreisen stammen, keine so gute Kinderstube hatten, wie ihre Schüler. Hiervon aber abgesehen, ist die ästhetische Durchbildung des Lehrers nötig, um ganz positiv die Schüler führen zu können, um die ästhetische Anschauung der Dinge ihnen nahe zu bringen. Wer künstlerisch zu sehen vermag, hat unzählige Genüsse, die das Leben auf eine höhere Stufe heben, ist vielen Vergröberungen des Lebens (sexuelle Ausschweifungen) nicht ausgesetzt, denen der ästhetisch Ungebildete unterliegt. Ich würde es auch durchaus für richtig halten, die ästhetischen Qualitäten der menschlichen Erscheinung gelegentlich zu analysieren. Gelegentlich

der Besprechung von Kunstwerken und beim naturwissenschaftlichen Unterricht. Schmachvoll, daß der Schüler die Zahl von Staubgefäßen, aber nichts von seinem eigenen Körper lernt. (Die traditionelle Heuchelei der Schulmoral: es sei ganz gleichgültig, ob jemand schön oder häßlich sei — ist eine wahre Gottes- und Naturlästerung. Erst wenn diese Werte anerkannt, statt unterschlagen sind, kann ihnen die richtige Stelle und das rechte Maß im Gesamtzusammenhang unserer Wertungen angewiesen werden; sonst rächen sie sich durch übergreifende anarchische Ansprüche.) Die alte moralistische Phrase: es wäre ganz gleichgültig, wie ein Mensch aussieht — sollte man unterlassen. Schönheit und Häßlichkeit sind durchaus wichtige Lebensfaktoren und es ist nichts als Heuchelei, dies zu leugnen. Und grade nur indem man hierauf als eine unleugbare Tatsache eingeht, kann man den Kindern klarmachen, daß Schönheit nicht in einem hübschen Lärvchen besteht und daß die wirksamste Schönheit in einer viel tieferen Harmonie der Gesamterscheinung, bezw. ihres Verhältnisses zu dem, was sie ausdrückt, liegt. Ferner kann man ihnen dann klarmachen, daß der Mensch für diese Schönheit etwas tun könnte und daß er das in seinem eigenen Interesse um so mehr müßte, je weniger die Natur für ihn getan hat. Schönheit ist auch eine Aufgabe, nicht nur eine Gabe. Predigt man von vornherein die Gleichgültigkeit des Äußeren — die der erwachsene Schüler sowieso nicht glaubt, sondern für eine der konventionellen Schullügen hält — so läßt man sich diesen Erziehungsantrieb entgehen.

Außerdem zieht man durch diese Lehre, grade wenn sie Erfolg hätte, die Schüler von der Beobachtung des Äußeren, auch unabhängig von Schönheit oder Häßlichkeit, ab, zu der sie grade angeleitet werden sollten. Der ästhetische Gesichtspunkt soll auch bei der Durchnahme von Dichtwerken zunächst herrschen (wenn er auch für den Tertianer etwas anderes bedeuten wird als für den Primaner): „[Nur] durch das Morgentor des Schönen kommst du in der Erkenntnis Land.“ Mit Erläuterungen von Dichtwerken, die dem Werke selbst äußerlich sind, sei man sparsam: also mit historischen Angaben über den Stoff, Befolgtheit oder Nichtbefolgtheit von Kunstregeln; auch die Stellung und Wirkung des Werkes in der Literaturgeschichte mögen erst nach Abschluß seiner eigentlichen Behandlung folgen. Denn das Kunstwerk soll zunächst als solches wirken und sich möglichst immanent erläutern oder erläutert werden; der Schüler soll es auch genießen. Er begreift sonst nicht, weshalb man sich überhaupt damit abgibt.

Die ästhetische Bildung des Schülers soll nicht besonderen kunstwissenschaftlichen Unterrichts bedürfen. In fast allen Fächern ist

Gelegenheit, den ästhetischen Sinn zu bilden. Es sollte überhaupt jedes Fach einen Kern bilden, um den sich, seine Besonderheit unangerührt lassend, alle pädagogischen Werte überhaupt gruppieren: die sittlichen, religiösen, die allgemeinen Bildungsinteressen, das Sprachliche, das Ästhetische. Jedes Fach soll als — jedesmal anders gefärbter — Mikrokosmos der ganzen Pädagogik behandelt werden. Wie in jeder Stunde die ethischen Qualitäten der Sachlichkeit, Aufmerksamkeit, Wahrhaftigkeit kultiviert werden sollen, so auch die anderen Wertqualitäten.

Endlich müßte der Lehrer fähig sein, zum Betrachten von Kunstwerken anzuleiten, wozu Geschichtsstunde, auch Religionsstunde Gelegenheit gibt, auch Museumsbesuche, die im Winter die Schullandpartien ersetzen könnten. Die ästhetische Ausbildung des Auges ist ein übel vernachlässigter Punkt unserer Erziehung. Es ist unerhört, daß die Jugend in der Schule vom Griechentum nur erfährt, was man lesen kann, aber nicht das unendlich viel Unmittelbarere, Überzeugendere, was man sehen kann.

9. Kapitel.

Vom Geschichtsunterricht.

Die ganz besonderen Forderungen, die die Gestaltung des historischen Materials für den Unterricht stellt, lassen sich am einfachsten an den Schwierigkeiten dieses Unterrichts aufzeigen. Diese Schwierigkeiten sind, den anderen Schulwissenschaften gegenüber, prinzipiell zweifacher Art. Die erste liegt in der zeitlichen Anordnung des geschichtlichen Stoffes, an die der Fortgang des Unterrichts gebunden ist, so daß er dem Lehrer die Freiheit der Anordnung nach pädagogischen Gesichtspunkten nimmt, die sonst allenthalben in erheblichem Maß vorhanden ist. Bei allen Sachwissenschaften mit ihrem zeitlosen Material kann man prinzipiell von ganz verschiedenen Ausgangspunkten und mit sehr mannigfaltiger Auswahl vorgehen. Sie haben zwar eine logische, systematische, psychologische Ordnung, allein, wo diese wirklich streng ist, wie in der Mathematik, ist sie ganz von selbst eine nach dem Wachstum der Schwierigkeit sich vollziehende, d. h. eine pädagogische. Und wo die sachlichen Ausgangspunkte große wissenschaftliche Schwierigkeiten bieten, wie die geometrischen Axiome oder die Atomenfrage in der Chemie, kann man sie ohne Gefahr für das Verständnis des Späteren zunächst einfach verschweigen. Auch gestattet die Koordination der Sachgehalte in den Wissenschaften vom Zeitlosen, daß man ganz isolierte Punkte oder Bezirke herausgreift, für die man auch ohne weiteren Zusammenhang Verständnis und Interesse gewinnen kann. Indessen zeigen sich auf den höheren Stufen dieser Wissenschaften auch schon Schwierigkeiten, indem zwischen den Elementen des Unterrichts, die für die Auffassungsfähigkeit und Förderung des Schülers geeignet sind, andere stehen, bei denen dies nicht zutrifft, die aber zu Verständnis und Verknüpfung jener unentbehrlich sind. Und schon auf den früheren Stufen ist dies eine Klippe des Geschichtsunterrichtes. Hier liegen die Erscheinungen nicht so einfach nebeneinander, wie in der Geographie, daß man sie beliebig auswählen und in beliebige Reihenfolge stellen könnte. Sondern hier ist ein Gang vorgezeichnet, in dem das Weglassen von Gliedern nur sehr begrenzt möglich ist und

der grade seinen wesentlichen Charakter als kontinuierliche Entwicklung verliert, wenn man so und so vieles ausscheidet, was für die Schule unverdaulich ist.

Die Schilderung einzelner Persönlichkeiten oder anekdotischer Vorgänge aus irgend welchen Zeiten, um ihres interessanten oder nützlichen Inhaltes willen, ist noch keine Geschichte. Dieser bleibt eine gewisse Kontinuität nicht erspart, ihr ganzer Sinn ist daran gebunden, daß man nur durch das zweite Ereignis zu dem dritten kommen kann; (Wie ich römische Geschichte lernte: eine Reihenfolge diskontinuierlicher Kriege, die man beliebig hätte umstellen können — Karikatur!) die Bedingungen wichtigster Ereignisse, ohne die diese unverstanden bleiben, sind manchmal viel zu schwierig und kompliziert, manchmal in ethischer Hinsicht zu problematisch, um den Schülern vorgetragen zu werden, denen man kein tout comprendre c'est tout pardonner zumuten kann und soll. Zwischen der objektiv-wissenschaftlichen und der pädagogisch verwendbaren Geschichte besteht ein rein zufälliges Verhältnis. Der Lehrer muß die wertvollsten oder unentbehrlichen Punkte der Geschichte durch Reihen verknüpfen, die zu dem wirklichen Geschehen unzählige Male eine ganz andere Beziehung haben, als die Darstellung jener Hauptpunkte selbst, er wird für die verschiedenen Teile der Geschichte die verschiedensten Zusammendrängungen, Transpositionen, Abstände brauchen. Nun ist kein Zweifel, daß dies auch der wissenschaftlichen Geschichte nicht erspart bleibt, teils wegen der baren Unmöglichkeit, lückenlose Kausalreihen herzustellen, teils weil auch sie nach Bedeutungsgesichtspunkten auswählt und gruppiert. Der pädagogische Gesichtspunkt aber tritt jedenfalls in *ihre* Formung des Stoffes nicht ein, der Lehrer muß eine Neuformung vornehmen, die ihn sicher oft in einen Konflikt zwischen dem wissenschaftlichen und dem pädagogischen Gewissen bringt. Die Lage wird dadurch erleichtert — obgleich technisch erschwert —, daß die Möglichkeit besteht, den gleichen Stoff im Aufsteigen der Klassen mehrere Male, mit immer größerer Annäherung an das wissenschaftliche Bild zu behandeln. Der Entwicklung der Jugend wird nicht nur durch aufsteigende Anordnung der Lehrstoffe Rechnung zu tragen sein, sondern besonders dadurch, daß *derselbe* Stoff auf verschiedenen Altersstufen und also mit verschiedener Reaktion behandelt wird. Nichts gibt dem Menschen so sehr Bewußtsein und Maß seiner Entwicklung, als wenn er einem sicher konstanten Faktor gegenüber eine Änderung seines Verhaltens bemerkt. Denn wir sind zu sehr geneigt, subjektive Änderungen auf das Objekt zu schieben, wo es nur irgend möglich ist.

(Wenn schon das wissenschaftliche Erkennen kein Abklatsch der Realität ist, sondern eine Auswahl, Formung, Anordnung nach Bedeutungs- und Absichtskategorien darstellt — wieviel weniger das Bild der Dinge, das von pädagogischen Zwecken bestimmt ist! [Aber gerade daran sieht man, daß solche Umformungen der Wirklichkeit (in mannigfachen Graden) nicht Fälschungen sind.] Gewiß hat man dem Kind nur Wahrheit mitzuteilen; aber was Wahrheit ist, entscheidet sich nach dem Verhältnis des Objekts zur Lebenstotalität des Vorstellenden. (Optimistische Zensuren.) Bei der Pädagogik wird das ein ungeheuer kompliziertes und interessantes Problem.)

Um der Jugend aber die Geschichte zunächst als etwas Interessierendes, der Betrachtung Würdiges darzustellen, bedarf es einer starken Konzentrierung der Werte auf einzelne Punkte, diese müssen als Verwirklichungen zeitloser Werte stark akzentuiert werden, das Gesamtbild wird diskontinuierlicher, Licht und Schatten wird ungleichmäßiger verteilt, die Betrachtung muß von solchen Sammelpunkten des Interesses ausgehen, die abgesehen von ihrer historischen, d. h. auf ihre zeitlichen Folgen hinsehenden Bedeutung durch ihre sachlich zeitlose fesseln: starke Persönlichkeiten, sittliches oder unsittliches Tun, Literatur- und Kunstwerke, Zustände, die durch große Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit mit den unsern das Interesse erregen, religiöse Begeisterungen, erstes Auftreten von für uns noch wesentlichen Lebensinhalten. (Heroenkultus.) Man bedenke immer, daß das Kind ein ganz unhistorisches, in der Gegenwart aufgehendes Wesen ist, die Brücke zum Historischen kann ihm nur dadurch geschlagen werden, daß dieselben Werte und Interessiertheiten, die es in der Gegenwart fesseln, ihm auch außerhalb dieser gezeigt werden. Der zeitlose Wert verbindet Gegenwart und Vergangenheit und er muß erst für gewisse Punkte dieser letzteren feststehen, damit das Kind für deren Verbindungen, Zeitstellen, Bedingtheiten Interesse gewinnt. Doch lasse man, sobald es irgend geht, das Anekdotische zurücktreten: Man vermeide alles, was mit dem eigentlichen Gegenstand nur äußerlich (bes. anekdotisch) zusammenhängt, z. B. die detaillierten Lebensbeschreibungen der Schriftsteller.

Aber man behalte immer im Auge, daß es sich schließlich doch um Einheit des sich entwickelnden Lebens handelt; zunächst muß, solange man noch auf jene einzelnen Abschnitte, Geschichten, angewiesen ist, jeder einzelne als ein zusammenhängendes Ganzes behandelt werden, und diese Ganzen dann allmählich verbunden werden, bis schließlich die für die Jugend so schwer faßbare Vorstellung eines zeitlichen Gesamtlebens der Menschheit entsteht. Deshalb: das

Fragen nach allen einzelnen Atomen einer Geschichte, sei es zur Ergänzung und Verdeutlichung, sei es zur Lernkontrolle, — so daß die Frage des Lehrers den ganzen Satz enthält und nur nach einem Wer? Wie? Was? Wo? Wohin? gefragt wird — ist durchaus zu vermeiden. (Besonders das Herumfragen aus ganz verschiedenen Perioden.) Das Kind soll eine zusammenhängende Geschichte als Einheit aufnehmen, soll nicht zu der Vorstellung kommen, daß sie aus lauter Bruchstücken zusammengesetzt ist. Ist die Geschichte zu lang, um als Einheit erfaßt zu werden, so verwandle der Lehrer sie bei der ersten Erzählung in eine ganz kurze, nur den Kern darstellend, nehme event. auch die Pointe voraus, und wenn diese Epitome erfaßt ist, erweitere er sie allmählich, aber immer so, daß der Schüler den organischen Zusammenhang jeder Einzelheit mit dem zentralen Lauf im Bewußtsein habe, daß nichts atomisiert herausfällt. Die Herausschneidung durch Fragen nach isolierten Bestandteilen leistet dieser Mechanisierung und Zerstückelung den größten Vorschub.

Entsprechend die Einheit des Naturlebens. Sehr wichtig ist, daß der naturwissenschaftliche Unterricht möglichst im Freien gegeben werde, damit der Schüler die Pflanzen und Tiere nicht in der künstlichen, abtötenden Isolierung, sondern in ihrem wirklichen Leben sehe, d. h. in ihrer Wechselwirkung mit anderen Wesen, in Boden, Luft, Licht. Erst so sieht der Schüler wirklich die Pflanze oder das Tier, vorher, auch wenn er sie in der Hand hat, nur eine Abstraktion davon. Der biologische Unterricht ist von der äußersten Wichtigkeit.

Die Vorstellung der historischen Zeit sehr schwer beizubringen, man achte darauf, daß sie nicht Formel bleibt.

Kinder bis zu 6, auch 8 Jahren haben kein Verständnis für komplizierte Zeitverhältnisse. „Ob wir dem Kinde sagen, ein Ereignis war gestern, vorgestern, oder vor Wochen und Jahren, das ist ihm alles nur wie ein dunkler Begriff von Vergangenheit, und genau so steht es mit den Zeitangaben über Zukünftiges.“ Dies pädagogisch wichtig, da in der biblischen Geschichte und Lehrbuchgeschichten oft Zeitverhältnisse vorkommen, die dem Kinde ganz unverständlich sind. (Meumann 115.) — „Um das Fühlen der Zeitferne zu unterstützen, frage man nicht, wie der Haupthafen von Attika heißt, wer der Gott des Weines ist, sondern wie er hieß — war. Jenes ewige Schulpräsens häuft das Getrennteste und Verschiedenste auf einen Punkt, das Präteritum aber hilft es auseinander und in die Ferne setzen.“ (Hildebrand 212.) Andrerseits muß das kontinuierliche Zeitgeschehen doch wieder in Epochen zerlegt werden, wobei sich außer der sachlichen noch eine besondere pädagogische Schwierigkeit ergibt.

Die Behandlung der Geschichte fordert aus Gründen der Unterrichtstechnik eine besonders scharfe Einteilung in Abschnitte. Der Unterricht steht unter der formenden Kategorie des „Pensums", im Großen wie im Kleinen. Dadurch entsteht die apriorische Forderung, den Lehrstoff in einer Weise zu gliedern, die seine Einteilung in Tages-, Wochen- und Monatspensen auch sachlich, von ihm aus, irgendwie sinnvoll macht und rechtfertigt. In der Mathematik, wo jeder Satz in sich sinnvoll (wenn auch nur aus dem Vorangehenden beweisbar) ist, ist dies leicht, ebenso wie in den Sprachen, wo die Vokabeln und Regeln koordiniert nebeneinander stehen und deshalb Anordnungen sehr verschiedener Art gestatten, ja, wo der ihnen äußere Zweck der Anordnung eigentlich souverän über diese entscheiden kann. Wo aber das Objekt noch in anderem Sinne kontinuierlich ist: überall da, wo es für dieses konstitutiv ist, daß es eine Zeit oder vielmehr die Zeit erfüllt, ist dies viel schwieriger, die Einteilung muß, rein weil sie eben Einteilung ist, gewalttätiger sein, als bei einem gegen den kontinuierlichen Zeitverlauf gleichgültigen Lehrinhalt. So wird die Gliederung der Reformationsgeschichte empfohlen: 1. Vorbereitung durch Luthers Schriften bis zum Wormser Reichstag 1521; 2. Äußere Ausbreitung seiner Ideen, verbunden mit anderen sozialen Bewegungen (Bauernkriege) bis zum Reichstag von Speier 1526. 3. Nach dessen Beschluß Organisation der Landeskirchen in Sachsen, anderen Staaten und Städten bis zum Nürnberger Religionsfrieden 1532, der die Entscheidung bis zu einem „gemeinen freien Konzilium" vertagt. 4. 1532–46 Stillstand des Kampfes bei weiterer Ausdehnung des Protestantismus. 5. Siegreiche Angriffe der kath. Partei bis zum Augsburger Religionsfrieden 1555. 6. Konzil von Trient, durch das die katholische Partei sich abschließt. Diese Gliederung sei dadurch empfohlen, daß sie die Staffeln einer innerlich begreiflichen Entwicklung ausdrücke: Denn jede Bewegung vollzieht sich erst im Stillen (I.), bricht dann ohne Ordnung los und erzeugt eine Gegenbewegung (II.), beide organisieren sich dann (III.), ihr Kampf kann aus äußeren Gründen ruhen (IV.), bis er zum Austrag kommt und in einem äußerlichen Frieden endet (V.), dem eine innere Befestigung der Parteien folgt (VI). Die Komplikation und Kontinuität der historischen Ereignisse ist eine große Schwierigkeit für das speziell pädagogische Apriori. Dieses verführt hier leicht, fast unvermeidlich, zu Zerstückelung und Schematisierung, zu widerwirklichen Schnitten. Es ist, da die Einteilung nun einmal nötig ist, am besten, man legt den Akzent auf das Zentrum der jeweiligen Gruppe, nicht auf die Schärfe des Randes gegen die andern. Das fordert zwar ein gewisses Springen von Zentrum zu Zentrum, das

aber immer noch besser ist, weil es das Gefühl für die Kontinuität des dazwischenliegenden nicht so sehr stört.

Sind dies die Typen von Schwierigkeiten, die sich aus der Form der Geschichte als solcher pädagogisch ergeben, so liegt die zweite große Kategorie von Schwierigkeiten in dem inhaltlichen Verständnis.

Bedenkt man genau, was ein Schüler, auch in den Oberklassen, an Wissen und Erfahrungsmaterial besitzt, so ergreift einen ein Schrecken bei der Erwägung, was er sich wohl bei alledem, was er von der Verfassung antiker und mittelalterlicher politischer Gebilde, von der altjüdischen Religiosität, von römischer, ja moderner Staatskunst usw. hört — mag denken können. Lauter Wertbegriffe, die sich zum Teil gegenseitig stützen und dadurch die Illusion des Verständnisses hervorrufen. Das Schwierigste, ja Hoffnungsloseste, ist das Verständnis historischer Einzelpersönlichkeiten. Was kann überhaupt historische Größe für einen Schüler besagen? (Da ist etwas Irrationales, aber auch für Erwachsene.)

Auch im Geschichtsunterricht soll das Memorieren erst beginnen, wenn durch Anknüpfung an Verhältnisse der Gegenwart irgend ein Minimum von Verständnis dafür, was denn die Dinge eigentlich sind, irgend ein Zusammenhang gewonnen ist.

Der Geographieunterricht hat von dem Schulgebäude, der Straße, der Stadt auszugehen, — er hat das besondere Klima, die Vegetation, die Lichtverhältnisse, die Konfigurationen des Bodens, kurz alles Sichtbar-Räumliche zum Ausgangspunkt zu nehmen, um durch Modifikationen des Bekannten zu einer gewissen Anschauung des Fremden geleitet zu werden. Der Sinn dieses Unterrichtes sei, daß der Schüler sich auf der Erde zurecht finde, wie der Sinn des geisteswissenschaftlichen Unterrichtes ist, daß er sich in der geistigen Welt zurechtfinde. Der geographische Unterricht sollte die Beziehung zu der Heimat, d. h. der immer oder öfters sichtbaren Umgebung des Schülers niemals aufgeben. Mindestens zur Vergleichung von Straßen, Landschaftscharakteren, Kulturerzeugnissen usw. sollte sie stets auch bei der Durchnahme fremder Länder herangezogen werden. Nicht aus chauvinistischer Enge und Kirchturmspatriotismus heraus, sondern weil es um der pädagogischen Ziele willen, auch wenn sie weit über das Heimatliche hinausgehen, und für die pädagogische Technik das zweckmäßigste Mittel ist.

Aber natürlich hat das durch die Gegenwartsanalogie zu gewinnende Verständnis eine Grenze und man muß sich auch hüten, durch dies „Vergegenwärtigen" das Fremde, Einzigartige, Unvergleichbare der historischen Dinge und Menschen zu verwischen. Hier nun muß der Schüler außerhalb des Verstandnen das Be-

wußtsein davon haben, daß es Dinge gibt, die er nicht versteht (die empirische Analogie des „schweigend zu verehrenden" Unerforschlichen.) Das Mittel, die nicht zu rationalisierende und nicht zu erzwingende historische Intuition herbeizuführen, bleibt immer, daß der Lehrer selbst sie habe, daß er in das Leben des historischen Gebildes selbst versenkt sei und aus diesem heraus rede. Ein Lehrer, der selbst nur die abfragbaren Daten der Geschichte kennt, wird sie den Schülern nie von innen her verständlich, fühlbar machen. „Der Geschichtslehrer braucht keine einzige wirkliche Chronik durchgelesen zu haben; und er müßte Chroniken aus allen Zeiten gelesen haben, über die er unterrichtet. Er braucht nur Lehrbücher und gelehrte Werke zu kennen. — Der Schüler will lauter Wirklichkeit, und der Lehrer hat nur ungeheuer lange Hebel, an diese Wirklichkeit zu gelangen. Und diese Hebel gehen in kein Klassenzimmer und kein Schüler kann sie handhaben — kaum der Lehrer. Und im übrigen hat der Lehrer Begriffe, Werturteile, Auszüge, Verallgemeinerungen, Seitenansichten von dieser Wirklichkeit." (Pannwitz 28.)

Dringend notwendig ist im Geschichtsunterricht Vorführung der Kunst- und Baudenkmäler, das einzige Mittel, von der Epoche eine anschauliche Vorstellung zu geben. Wie jetzt der Geschichtsunterricht betrieben wird, müssen die Schüler die Vorstellung gewinnen, daß alle früheren Völker keine Augen hatten, sondern nur reden und dreinschlagen konnten.

Der Lehrer sollte jede Gelegenheit ergreifen, auf die großen geistesgeschichtlichen Zusammenhänge hinzuweisen, in denen nicht nur (bei den Geisteswissenschaften) die Gegenstände der ihm vorgetragenen Wissenschaften, sondern diese Wissenschaften selbst stehen. Die Kenntnis der Natur macht noch nicht den gebildeten Menschen; er muß auch wissen, welche Bedeutung diese Kenntnis innerhalb der Geistes-Kulturentwicklung der Menschheit gehabt hat. Ebenso mit der Geschichte.

Mit allen ihren Schwierigkeiten ist die Geschichte doch eines der unentbehrlichsten Bildungsmittel. Die historischen Fächer, d. h. diejenigen, deren Inhalt das Wollen und Fühlen der Menschheit ist, sind deshalb durch nichts anderes zu ersetzen, weil nur an ihnen die Wertbildung sich schult. Die rein sprachlichen Fächer leisten das nicht; denn die Sprache, die nur nach ihren Worten und Regeln (nicht nach ihrer inneren, die seelische Entwicklung ausdrückenden Geschichte) überliefert wird, entspricht vielmehr einer naturgesetzlichen, wertfreien Tatsache. Wie aber das Verständnis der Geschichte sich zwar aus dem Gegenwartsleben entwickeln, aber doch die unmittelbare, unterschiedsverlöschende Analogie mit ihm vermeiden

muß, so muß auch ihre ethisch-pädagogische Bedeutung von zu großer Unmittelbarkeit der Übertragung von Normen ferngehalten werden. Goethe. Wie nun dieses nach menschlichen Maßen gewertet vollendete Leben vor uns steht, werden wir es dennoch nicht einfach als „Beispiel" oder „Muster" für uns hinstellen. So die großen Menschen zu bezeichnen, Sokrates oder Jesus, Franziskus oder Spinoza, Fichte oder Goethe, scheint mir ein Mißverständnis, das grade ein Gegenüber zwischen uns und ihnen und ein mechanisches Gleichwerden involviert. (Zitat über Erinnerung.) Vielmehr, sie sollen Elemente unseres Eigenlebens selbst werden, seiner Richtung und Rhythmik in einem organischen Prozeß assimiliert, innerhalb dessen sie etwas ganz anderes sind als Formen, in die wir unser Dasein hineinzumodeln hätten[1]). Wir sollen nicht „wie sie" werden, sondern wir sollen durch sie mehr und höher, reiner und reifer wir selbst werden. Dadurch, daß wir die Werte als eigene Lebenswirklichkeit fühlen, werden sie aus der Ferne der Geschichte heraus wirklich und wirken nun darauf zurück, sie in historischer Form wirklich lebendig zu machen. Es ist der ungeheure Wert der Geschichte, zu überzeugen, daß die Werte keine Gespenster, sondern Wirklichkeiten sind — nicht nur die moralischen Werte.

Ihre volle Bildungsbedeutung aber erhalten sie erst durch Gegensatz, Ergänzung, Zusammenwirksamkeit mit der Mathematik:

Die pädagogische Bedeutung der Mathematik. 1. Das Wissen um ein ideelles Reich. Es ist eine der größten Bereicherungen und Erhöhungen des Geistes, zu wissen, daß es nicht nur Wirklichkeit gibt, daß diese nicht der einzige Gegenstand der Wahrheit ist; daß reine Formen anzuerkennen sind, die nicht nur ihrer Reinheit wegen in der Wirklichkeit nicht anzutreffen sind, sondern die ihres ideellen Wesens wegen jenseits dieser stehen; daß es in der Natur keine grade Linie und keinen rechten Winkel gibt, ist sozusagen nur eine graduelle Differenz, die nur das Symbol des Wesensabstandes ist. Dieses ganze Reich von Wahrheiten, zu dem man nur durch einen Sprung vom Sinnlichen her, nicht in Kontinuität gelangen kann, ist einer der ungeheuersten Gewinne, es eröffnet den Blick für alles das, was nicht ist, sondern gilt. Darum ist die Reinheit des geometrischen und arithmetischen Bezirks, seine prinzipielle und totale Abscheidung von allem Empirischen, sein absolutes Für-sich-sein, vor allen Dingen festzuhalten und beizubringen, alle Hilfs-

[1]) Der Schüler soll auch nicht immer auf sich zurücksehen, nicht alles gleich als Muster für sich selbst ausnützen; er soll die Werte selbstlos anerkennen, ihre Umsetzung in eigene Werte ist ein organischer, nicht unmittelbar zu erzwingender Prozeß

brücken vom Empirischen her müssen so bald wie möglich abgebrochen werden. Natürlich darf die angewandte Mathematik in der Physik, der Statistik, der Technik, den wirtschaftlichen Interessen nicht vernachlässigt werden. Aber wenn die wirkliche Bildung und geistige Bereicherung durch die Mathematik gewonnen werden soll, so muß ihr reiner Sinn aufs schärfste im Bewußtsein gehalten werden. 2. Der funktionale Charakter der Weltinhalte ist nirgends sonst so durchgreifend zu belegen. Daß es keine Abänderung der geometrischen Figur gibt, die nicht weitere Änderung nach sich zöge, daß eine unbedingte Wechselwirkung aller Variationen der einzelnen Teile besteht — das muß tief eingeprägt werden als das wundervollste Symbol des dynamischen und allgemeinen Zusammenhanges und Einheit der Welt. 3. Zum gleichen Ziel führt die Umkehrbarkeit der Beweiswege, die Probe auf das Exempel, die Möglichkeit, von ganz verschiedenen Punkten ausgehend das gleiche Resultat zu erreichen.

10. Kapitel.

Von der sittlichen Erziehung.

Nachdem die ganze bisherige Darstellung von den Formen und Inhalten des Unterrichts von dem Motiv geleitet war, daß in ihm und durch ihn der ganze Mensch erzogen werden soll, daß jede Einzelheit des Wissens dadurch, daß sie gewußt wird, den Menschen in der Gesamtheit seiner Funktionen leite und erhöhe — soll nun schließlich dieses Moment gesonderte Betrachtung finden. Einen besonderen „Moralunterricht" halte ich für ungeeignet, er faßt den feinen organischen Prozeß der sittlichen Höherbildung des Kindes unvermeidlich mit zu groben Händen an. Hier sind die ganz direkten, pointierten Eingriffe und Hinweisungen meistens wirkungslos, insbesondere in der Häufung auf eine besondere „Stunde". Auch werden gewisse sittliche Unvollkommenheiten dadurch grade fixierter, der Entwicklungsprozeß, der sie ganz von selbst oder oft auf Beeinflussungen von inhaltlich ganz anderer Art hin aufheben würde, wird dadurch verlangsamt oder gar abgelenkt. Auch ist grade der Moralunterricht meistens auf eine der schädlichen Isolierungen, Zerlegungen der Lebenseinheit gegründet: die Totalbildung des Menschen ist, auch wenn ich sie hier die sittliche nenne, doch etwas viel weiteres, als etwas spezifisch „Moralisches". Auch die Moral soll, so wenig wie das Wissen und das Können, ein Sonderdasein im Menschen führen, über diesem Moralischen steht ein Ideal des Gesamtlebens, das auch Kraft und geistige Bedeutung, Stolz und Lebensfreude einschließt. Dieses muß stets das Ziel bleiben, wenn auch innerhalb der Schulmöglichkeiten das Moralische die Führung übernimmt. Nur unter dieser Voraussetzung spreche ich hier von der sittlichen Bildung der Schüler und dem Verhalten, das der Lehrer in jeder Stunde, in der Art, jede seiner Funktionen auszuüben, zum Zwecke dieser Bildung darzubieten hat.

Die alte Pädagogik, von der noch genug Rudimente in die jüngste Vergangenheit hineinragten, ging von zwei entgegengesetzten aber doch zusammenhängenden Aprioritäten aus: 1. Der Schüler ist ein ganz verworfenes Wesen, von vornherein ist alles an ihm schlecht; 2. er ist eigentlich ein Engel und darum ist nicht die

kleinste Unvollkommenheit an ihm zu dulden und sofort mit Feuer und Schwert auszurotten. Beide Vorstellungen, genährt von christlichem Sündenpessimismus und überspanntem Idealismus, sind von dem modernen Entwicklungsprinzip abgelöst. Nun ist der Schüler kein verdorbenes, sondern nur ein unentwickeltes Wesen, in dem Gutes und Schlechtes sozusagen prinziplos nebeneinanderliegen. Richtiger: Dessen Keime noch undifferenziert sind. Deshalb darf auch nicht sogleich die absolute Forderung an ihn gestellt werden, deren Verfehlen schrecklich zu ahnden ist, sondern nur die einer allmählichen Entwicklung, die geduldig und nachsichtig zu fördern und abzuwarten ist. Nicht einmal unbedingter Gehorsam sogleich zu fordern; freilich die Schule macht das nötig, bewirkt aber dadurch den versteckten Ungehorsam.

Die alte Vorstellung, die beste sittliche Belehrung läge in dem Beispiel des Lehrers, ist zweifellos richtig. Sogar in einem weiteren und tieferen als dem gewöhnlichen Sinne. Der Lehrer fördert das Verhalten des Schülers manchmal so am besten, daß er sich sozusagen auf dasselbe Niveau mit ihm begibt — dort kann er ihm am besten die Hand reichen. Überhaupt muß der Lehrer fortwährend die beiden möglichen Haltungen vor Augen haben: dem Schüler gegenüberzustehen als der Vertreter der höheren, autoritären Schicht — und mit ihm in der gleichen Schicht zu stehen, die als ganze ein höchstes Ideal, eine höchste Aufgabe über sich anerkennt. In den meisten Fällen wird sich beides mischen und durchdringen, eines wird auch immer das andere umfassen. Aber man achte genau, wo der Akzent dem einen und wo er dem andern gebührt.

Ich gebe nur einige ganz singuläre Beispiele für das lebendige Beispiel des Lehrers, das sich natürlich bei unserem Schulbetrieb nur auf kleine Ausschnitte des ethischen Bezirks beziehen kann. Den Schüler die Ehrfurcht zu lehren, gegen die sich die ungebändigte Lebenskraft und der Übermut der Jugend, ihr Streben ins Unbegrenzte, oft sträuben, ist es das beste Mittel, wenn der Lehrer diese Ehrfurcht nicht nur predigt, sondern sich — ohne sie immer abstrakt zu formulieren — selbst von ihr erfüllt zeigt.

Der Lehrer sei höflich gegen die Schüler, wahre die gute Form, so werden sie es auch gegen ihn sein. Der überlegenen gesellschaftlichen Form müssen die Jungen sich beugen, dagegen haben sie kein Mittel. Aber es muß auch wirklich die gute Form sein (d. h. die von Inhalt erfüllte) nicht die Faxe. Aber man hüte sich sehr, die Höflichkeit im ironischen Sinne zu brauchen, sie muß immer ernst sein. Bismarck hat einmal gesagt, man solle, auch wenn der Zorn einen übermanne, immer hölfich bleiben. Das merke sich

der Lehrer. Die Höflichkeit, zu der er die Jungen erziehen soll, muß er vor allem selbst haben. „Das Wort Dummheit sollte einem Schüler nie vorgehalten werden; denn Schülerdummheit ist kein Gegentand des Vorwurfs für den damit Behafteten.“ „Dummheit“ ist hier ein Schimpfwort, das nie vorkommen darf. Denn der Schüler soll lernen, daß man nicht schimpfen darf — nicht nur weil Schimpfen nichts beweist. Dazu sollten die Deutschen jetzt um so mehr erzogen werden angesichts des abschreckenden Beispiels unserer Feinde.

In dem jungen Menschen werden oft Zweifel an der Wahrheit unserer Erkenntnisse besonders in Religion, Geschichte, Werturteilen jeder Art aufsteigen. Zugeben des Nicht-Wissens. Wo der Lehrer die Zweifel, die er aussprechen lassen soll, nicht beseitigen kann, lasse er sie doch nicht in schematischen Skeptizismus ausarten (dessen Unfruchtbarkeit er aufweise), vermeide er den Dogmatismus, der den Schüler nicht überzeugt (ein gewisses Maß von Dogmatismus ist angebracht, denn der Schüler ist noch zu unsicher, um ganz ohne dogmatische Stützen auszukommen) und lasse den Schüler wissen, daß er mit diesen Zweifeln mitten in der Geistesarbeit der Menschheit steht. Man kann die innere Festigkeit, die hier die Sache nicht geben kann, oft auf diesem soziologisch-ethischen Wege erreichen. Der Zweifel ist nicht mehr so entwurzelnd, wenn man gute Genossen in ihm hat — und der Lehrer selbst andeutet, daß er dies durchgemacht hat.

Die Herbartianer erstreben die sittliche Ausbildung des Kindes durch sittliche Lehrstoffe, „Gesinnungstoffe“, Beispiele nachahmenswerten Verhaltens usw. Dagegen ist einzuwenden, daß das rein theoretisch hingestellte Beispiel etwas Bildhaftes, Gegenüberstehendes hat, das das Kind nicht so leicht seinem praktischen Verhalten assimiliert. Auch die damit wirklich sich verbindenden Aufschwünge und Begeisterungen bleiben leicht sozusagen an dem objektiven Bilde der Person oder des Vorgangs haften, gelten wirklich nur diesem, ohne in das Subjekt mit praktischem Erfolg zurückzufluten. Es besteht die Gefahr einer nur um das Objekt zentrierten, festumschriebenen Erhebung, mit der der Zögling schon das Erforderliche geleistet zu haben glaubt, die aber nur lyrisch-subjektiv bleibt (grade wie man sich durch die Reue mit der Übeltat hinreichend abgefunden glaubt und wie Musik oft nur eine sterile Binnenbewegung der Seele erzielt). Zudem kann das Kind den eigentlich ethischen Wertvorgang, den es als allgemeingültigen sich aneignen könnte, nur sehr schwer von dem singulär-historischen Inhalt absondern, wie es ja auch vom Kunstwerk sich den ästhetischen Wert, jenseits seines Inhaltes, kaum zum Bewußtsein bringt. Will man ihm aber diese

rein ethische Allgemeinbedeutung nahe bringen, so kommt man in Gefahr des Moralisierens — und beläßt man es bei der Ungeschiedenheit, so bleibt entweder jene Getrenntheit von der eigenen lebendigen Praxis, oder das Kind versucht Anwendung des Beispiels auf Lebensinhalte, für die es nicht paßt. Alles dies ist natürlich anders bei dem gesehenen, erlebten Beispiel. Dieses, als Erlebnis, ist ganz anders in das Eigenleben des Kindes verwebt, greift unmittelbar mitziehend an seine Seele und ist deshalb viel bildsamer, viel selbstverständlicher den Umständen des Einzellebens anzupassen.

Was die Schule in sittlicher Hinsicht erreichen kann, ist einseitig und beschränkt. Die sittliche Erziehung des Gefühlslebens entbehrt hier des eigentlich persönlichen Bezirkes. Und zu einem Hauptteil: Der Erziehung zum Entsagenkönnen, zur Strenge gegen sich selbst und besonders gegen hedonistische Lockungen kann sie nur sehr weniges leisten.

Wenn aber auch das intellektualistische Mittel des erzählten Beispiels soviel an Direktive bewirkt, wie es kann, so liegt doch jedenfalls etwas ganz Wesentliches außerhalb seiner Wirkungssphäre: Die Willensbildung nach der formalen und dynamischen Seite. Beschaffenheiten wie Konzentration, intellektuelle Ehrlichkeit, Konsequenz der Lebensführung, Gewissenhaftigkeit der kleinen alltäglichen Pflichten, Steigerung der Geisteskraft nach all ihren Richtungen — das ist nur durch entschiedne, unmittelbarere Einwirkung auf den Prozeß der Seele, nicht aber durch ihre Reaktion auf dargebotene fertige Inhalte zu erzielen. Nun sind dies freilich auch in der Hinsicht formale Qualitäten, als sie zum großen Teil das Individuum auch zur Erreichung unsittlicher Zwecke tüchtiger machen. Allein dieses optimistische Apriori ist für die Pädagogik unentbehrlich: wir suchen die Intelligenz sowohl in dynamischer wie in inhaltlicher Hinsicht zu steigern, ebenso wie körperliche Kraft und Geschicklichkeit, in der Annahme, daß die Fähigkeiten, die freilich dem Unsittlichen so gut dienen wie dem Sittlichen, ihre Kraft im Wesentlichen in der Richtung des letzteren zeigen werden. Für die Festlegung dieser Richtung kann allerdings die Überlieferung eines „Gesinnungsstoffes“ von Nutzen sein.

Das Kind reagiert auf die Erlebnisse und Anschauungen mit einem ziemlich dumpfen Komplex von Gefühlen. Angesichts eines Unglücksfalles kann man beobachten, wie Neugierde, Mitleid, Schadenfreude sich in seiner Reaktion mischen. Aufgabe des Erziehers, die erwünschten Elemente vorsichtig herauszulösen und zu herrschenden zu machen. Er kann dabei aber an Bestehendes anknüpfen, darf nicht mit einem fertigen, geschlossenen Moralprinzip

kommen, das das Kind als etwas ihm Äußerliches empfindet. Der seelische Komplex ist von innen her zu organisieren, indem man sein wertvollstes Element als Spitze aus ihm hervortreibt. (Immerhin bleibt das Bedenkliche für die Pädagogik, daß sie, insofern sie für den zukünftigen Erwachsenen arbeitet, Potentialitäten schafft, die Gott weiß wie lange warten müssen, ehe sie zur Betätigung kommen. Das Bedenkliche daran ist nicht das bloße Verlorengehn, sondern daß manche seelische Energien in das Gegenteil ihres Wertes, ihrer inneren Bedeutung umschlagen, wenn sie nicht relativ bald zur Betätigung gelangen.) Wo Willensbildung in Frage steht, ist sie unmittelbar nur sehr unvollkommen zu beeinflussen, der Lehrer wird, was viel eher unmittelbar möglich ist, Gefühle hervorrufen, die ihrerseits zum Ausgangspunkt des Praktischen werden könnten: heroische, mitleidige, edelmütige usw. Aber indem die Weiterbildung, auf die es ankommt, entweder für jetzt unmöglich oder nicht in seiner Hand ist, kann sich der Zögling leicht gewöhnen, sich an dem immanenten Gefühl zu befriedigen, ihm schließlich gar keine Anregung zum Handeln zu entnehmen. Das Schwelgen in Möglichkeiten — entweder in rein abstrakten oder in den ersten inneren noch gefühlsmäßigen Ansätzen zur Tat, die aber vor dem entscheidenden Schritt zu dieser Halt machen. Dieser ganze Entwicklungstypus ist um so gefährlicher, je näher an die Tat der innere Prozeß gewohnheitsmäßig herangeht, ohne doch zu ihr vorzuschreiten. „„Wie gefährlich ist es, beständig moralische Forderungen im Namen Gottes zu vernehmen, ohne sie alsbald in Tat umzusetzen . . . . Man gewöhnt sich an den kräftigen Zuspruch, man schwelgt — in Vorsätzen, man ist fromm — in Gedanken . . . . Hüten wir uns doch den Bogen allzuoft zu spannen, wo es nichts zu schießen gibt. Hüten wir uns vor gewaltigen Anläufen, die nicht im mächtigen Sprung sich entladen. Jede sittliche Spannung, die im Sande verläuft, ist ein Raub an sittlicher Kraft . . . .“ O. Pfister, Religionspädagogisches Neuland, Zürich 1909, S. 10. Ein eindringlicher Hinweis auf die gleiche Gefahr findet sich bei W. James, Psychologie, Deutsch von M. Dürr, Leipzig 1909, S. 145, 146.“ Sehr oft geht der Weg besser umgekehrt (wo es dem Inhalt nach möglich ist): von dem Tun zum Gefühl und zur Einsicht.

Höchst schwierige pädagogische Probleme liegen in dem Verhältnis des Tuns, des zu erzielenden äußeren Verhaltens des Zöglings zu seiner Einsicht in Sinn, Struktur und Wert dieses Handelns. Dieser Beziehung verbindet sich — wenn auch nicht in unmittelbarem Zusammenfallen — die Alternative: ob der Zögling das erforderliche Tun aus Willenszwang, Suggestion, Autoritätsglauben,

äußerlicher, unmittelbar auf dieses Tun gerichteter Gewöhnung und Dressur, vielleicht auch aus Liebe, leistet — oder aus überzeugter Einsicht, aus einem Willen, der frei ist, weil er von innen her, durch den Sinn und Wert des Tuns selbst, in dessen Richtung geleitet ist. Die rationalistische Pädagogik will von dem Kinde nur unter der Bedingung etwas verlangen, daß es einsieht und billigt, weshalb dies verlangt wird. Dies natürlich die beste Garantie für das Handeln. Vielleicht ist aber auch eine symptomatische Behandlung angezeigt, die von dem Kinde zunächst einmal das Tun verlangt und an dieses erst Einsicht und freien Willensentschluß sich anbilden läßt. Dies würde unserem vielfachen sonstigen Verhalten entsprechen. Wir tun unzähliges Nützliches und Unerläßliches aus Instinkt, aus einem Geschobenwerden durch die Verhältnisse, sozusagen in rein tatsächlicher Einordnung in die Lebensganzheit; die historischen und kulturellen Bedingtheiten unserer Existenz bewirken, daß vieles, was wir einfach tun, durchaus zweckmäßig ist, genau wie ein physiologischer Vorgang, dessen Lebenszweckmäßigkeit uns gar nicht oder sehr spät bewußt wird. Insbesondere auf den niederen Lebensgebieten müssen wir die Dinge zunächst einmal tun und erst von der Vollbrachtheit her, die von der kosmisch-gesellschaftlichen Konstellation her in den richtigen Weg geleitet ist, dringen wir in ihren Sinn, Bau und Zweck ein und lassen sie von diesen tragen. Innerhalb der künstlichen Welt, die wir als Vorbereitung und Symbol der realen um das Kind aufbauen, kann dies doch wohl wiederholt werden. Wenn das Kind zunächst angehalten wird, Gewisses zu tun und zu lassen, zu lernen und zu glauben, so ist dies eine wesentliche Erleichterung für das spätere Begreifen des Sinnes dieser Dinge, das dann ihre Ausübung in Freiheit tragen soll. Gegenüber der mechanistischen Erziehung, der es nur darauf ankommt, daß der Zögling das Erforderte tue, und die, zu Erleichterung und Garantie, höchstens Gewohnheit erreichen will, womit sie sich aber immer nur in der Ebene des Tuns hält — und der rationalistischen, die das Tun nur auf das Verstehen gründen will, steht die dritte Möglichkeit: das Tun zu bewirken, damit sich das Verstehen daran ansetze. Durch das Tun wird das Sein so umgebildet, daß der Zögling auch für die Bedeutung des Tuns empfänglich wird. Auch das Wollen muß gelernt werden, und das gelingt oft durch das Vollbringen. Der Erzieher muß es überhaupt benutzen, daß nicht nur das Tun aus der Gesinnung hervorgeht, sondern auch die Gesinnung aus dem Tun. Leitet das Kind dazu an (natürlich nicht durch Zwang, der den Gegenstoß hervorruft), anderen Gutes zu tun, und es wird sie bald lieben, lockt es (eudämonistisch) zum Arbeiten, und es wird

fleißig werden, lehrt es ein äußerlich respektvolles Benehmen (als wäre dies selbstverständlich), und es wird auch innerlich Ehrfurcht lernen. Dies ist der tiefere und wertvollere Sinn des „Gewöhnungsprinzips", das ganz äußerlich und unzuverlässig wäre, wenn es nur assoziativ, in der gleichen Ebene bleibend, Tat aus Tat hervorgehen ließe.

In diesem pädagogischen Formtypus: daß das Richtige zunächst einmal geschieht und von da nur erst sein Unterbau geschaffen wird, gehört auch die Fiktion, daß es geschehen sei: Man mache den Schülern klar, daß es so etwas wie Selbstachtung gibt — nur nicht durch lange Moralpredigten, sondern indem man von ihr spricht wie von etwas Bekanntem und Vorhandenem und bei dieser Gelegenheit sie dem, der sie nicht hat, als etwas Wünschenswertes nahebringt. Es ist überhaupt oft ein gutes Mittel, das erst Erwünschte zu behandeln, als sei es schon da, dann wird sich sehr oft der Erwerb ankristallisieren. Das ist der beste Appell an das Ehrgefühl.

In vielen Hinsichten muß man so verfahren, als wäre das richtige Benehmen des Schülers einfach da, ganz selbstverständlich, auch wenn man weiß, daß es noch ganz problematisch ist. Man behandle ihn als einen anständigen Menschen, und das wird ihn vielfach veranständigen (grade wie auch das Umgekehrte gilt). Dieser rückläufige Weg sehr wichtig, er übt außerordentlichen suggestiven Zwang aus. Er entfesselt eine sehr wünschenswerte Form des Ehrgeizes: nicht schlechter sein zu wollen, als man gehalten wird. Sogar im Intellektuellen: setze voraus, daß ein Schüler etwas versteht und er wird sich bemühen, die Voraussetzung zu rechtfertigen.

Hier kommt die pädagogische Bedeutung des Ehrgeizes in Frage, den man grade vom ethischen Standpunkt her aus der Erziehung glaubte ausschalten zu sollen. „Jedes Werk, jede Tat hat in sich selber ihren Lohn oder Tadel. Es gewährt als solches die Freude des Gelingens, ist in solchen Momenten mit der Persönlichkeit so eins, daß es praktisch unmöglich ist, ein Subjektives und Objektives zu sondern. Das Zensieren, welches auf den Ehrgeiz spekuliert, läßt geflissentlich diesen feierlichsten Moment alles Schaffens nicht aufkommen. Es baut zwischen Subjekt und Objekt die Brücke des Egoismus, stellt den Zögling von vornherein zum Objekt in einen künstlichen Gegensatz." „Statt des wahren Interesse pflegt man ein künstliches, den Ehrgeiz. Damit verlegt man den ethischen Schwerpunkt aus dem Werke hinaus. Das fremde Urteil steht dem Zögling im Vordergrunde. Um deswillen arbeitet er. Das Zensieren stellt ihn als Wettkämpfer in die Reihe seiner Genossen. Sein Ehrtrieb schaut stets mit scheelem Blick auf diesen oder jenen Mitschüler,

dem er es zuvortun soll oder hochmütig auf den, dem er vorbeigekommen ist."

Diese Gefahren des Ehrgeizes sind unleugbar. Allein sie bestehen nicht bei allen Formen des Ehrgeizes. Das αἰεν ἀριστευειν geht keineswegs nur auf fremdes Urteil. Die Leidenschaft, der Erste und der Sieger zu sein, ist mit diesem Erfolge selbst völlig befriedigt, sie sucht weder Anerkennung durch Dritte noch überhaupt einen darüber hinausgehenden Erfolg, zu dem der Sieg das bloße Mittel gewesen wäre. Dieser soziologische Ehrgeiz ist gewiß nicht die höchste Triebfeder eines jungen Menschen, aber noch lange nicht die niedrigste. Dann aber gibt es noch einen anderen Ehrgeiz, der nicht soziologischer Art ist. Er geht auf das Maximum in der Skala der objektiven Leistungswerte. Der soziologische Ehrgeiz ist befriedigt, wenn sein Träger mehr geleistet hat, als die Konkurrenten, gleichviel ob dies sachlich viel oder wenig ist, (dazu genügt, daß die andern dumm sind), und das ist sein Bedenkliches. Dieser aber mißt sich an einem ideellen, sachlichen Viel oder Wenig, gleichviel ob Konkurrenten da sind oder nicht. Dabei aber bleibt er, als psychologischer Impuls, immer Ehrgeiz, und unterscheidet sich innerlich von dem reinen Interesse an der Sache, für das der Grad des Erreichten als solcher in 2. Linie steht. Das Interesse bleibt ein subjektives, das Subjekt will (als Triebfeder) das Bewußtsein seines Ranges haben, es kommt ihm für sein Bewußtsein nicht oder nicht nur auf die Forderung der Sache als solcher an.

Es ist unleugbar, daß der Ehrgeiz zu den egoistischen Motiven gehört, auch wenn er über die rein sachliche Bemühung geleitet ist, auch wenn die Herabdrückung der andern durch die eigne Leistung erst der sekundäre Erfolg dieser um ihrer selbst willen geschehenen Leistung ist. Denn im reinsten Sinne geschieht sie auf der Schule doch nicht um ihrer selbst willen, wie die selbstlose Arbeit des Gelehrten – der Schüler will eben selbst vorwärtskommen, er will lernen und vorwärtskommen. Dieses Vorwärtskommen ist ihm nicht ein objektiver Wert – obgleich es tätsächlich ein solcher ist — sondern er sucht die objektiven Werte, weil dies sein Vorwärtskommen ist. Wenn dies also auch nicht ein anti-altruistischer Egoismus ist, so ist es doch jedenfalls etwas dem Altruismus Fremdes.

„In unseren christlichen Schulen hat jeder Schüler nur für sich selbst zu sorgen; was die Mitschüler erreichen, geht ihn nichts an, ja, es ist günstig für ihn, wenn sie wenig erreichen. Dies System stellt eine verderbliche Übung der Selbstsucht dar." Es müßte dafür gesorgt sein, daß die gute Leistung des Einzelnen als Wertsteigerung und Niveausteigerung der Leistungen der Klasse als einer Einheit

gelte. Jedenfalls müßte man den Altruismus auf andere Weise zu pflegen suchen, wozu ja die Kameradschaftlichkeit der Schüler eine Handhabe bietet. „Unsere Schulsysteme wenden sich in ihren Organisationen durchaus an den Egoismus des Schülers. Er soll sich selbst geistig und praktisch fördern und die Aussicht auf den persönlichen Nutzen dieser Förderung intellektueller Interessen ist die Haupttriebfeder in unseren Schuleinrichtungen. Welche Fürsorge haben wir getroffen, auf daß der Schüler lerne, wirklich tätig zu sein zur sittlichen, intellektuellen, ja materiellen Förderung seiner Mitschüler? — In den Pariser Volksschulen gibt es die Mutualités scolaires, Kassen, in die Volksschüler wöchentlich ein paar Centimes legen zur Unterstützung der ärmsten Schüler in Krankheitsfällen.“ (Kerschensteiner.)

Auch gibt es allerhand ethische Vorstufen dazu. Der Lehrer begünstige die Tauschgeschäfte unter den Kindern! Briefmarken, Bücher, kuriose Dinge. Der Sachwert der Dinge dadurch eingeprägt, im Unterschied vom Kauf, der ihn verlöscht. Die innere Wertlosigkeit des Geldes dauernd einzuprägen. Der Tausch züchtet die Mischung von Gerechtigkeit und Behaupten des eigenen Vorteils, deren starke und ehrliche Ausbildung höchst wichtig ist. Außerdem wichtiges soziales Band, die Wechselwirkung heftet sich, bevor sie geistig wird, mit Recht an äußere Objekte.

„Uns erscheint es erfreulich, daß Güte und Kameradschaftlichkeit im Schulleben sich, wenn es sein muß, auch gegen die Verbote der Schule so oft durchsetzen, indem die Schüler sich bei den Hausarbeiten unterstützen, in der Klasse vorsagen usw. Dabei lernt das Kind Opfer zu bringen und sich in Gefahr zu begeben für seine Mitmenschen. Bedauerlich ist es, daß solches altruistisch-soziale Tun unter dem Drucke der Schulgebote so oft zum Betruge wird und zur Lüge Anlaß bietet.“

Die Schule kann das Vorsagen um seines ethischen Wertes willen unmöglich begünstigen. Denn dann enthielte es keine Gefahr, wäre also wieder nicht ethisch. „Trotzdem sind es gar oft die wertvolleren Charaktere, die ihren Mitschülern unter eigener Gefahr aushelfen durch Vorsagen und Abschreibenlassen; mit dem Herzen eines Kindes, das solche Hilfe verweigert, wird es meist nicht gut bestellt sein.

Bedenken gegen die wechselseitige Hilfe der Schüler. Die Gründe, welche die gegenseitige Hilfe der Schüler bedenklich erscheinen lassen, können bei geeigneter Organisation derselben aus dem Wege geräumt werden. Wenn man die gegenseitige Hilfe der Schüler bekämpft, weil sie die Beurteilung ihrer Fähigkeiten und

Leistungen erschwert, so opfert man das Wertvollere dem weniger Wichtigen. Es ist viel notwendiger, daß die Kinder lernen, sich gegenseitig Gutes zu erweisen und Hilfe zu leisten, als daß es dem Lehrer leicht gemacht wird, für seine Schüler im Rechnen oder im Latein das richtige Prädikat zu finden. Freilich, die Ausstellung der Zeugnisse und die Entscheidung über Versetzungen bleibt wichtig genug; doch wird ein aufmerksamer Lehrer bei nicht übermäßig großer Schülerzahl die Leistungen auch dann richtig beurteilen können, wenn bei vielen Schularbeiten gegenseitige Hilfe erlaubt, ja von der Schule angeregt wird." Verlust der Selbständigkeit.

Die altruistische Kameradschaftlichkeit ebenso wie damit verknüpfte Gleichheit in der Behandlung aller Schüler durch den Lehrer begegnet nun freilich großen Schwierigkeiten durch die individuellen Unterschiede der Begabungen und Leistungen, in deren Gebiet schon die ganzen pädagogischen Aufgaben lagen, die das Ehrgeiz-Problem bezeichnet. Die Behandlung des sich als hervorragend fühlenden Schülers ist eine große Aufgabe, um so größer, als grade in diesen Schülern das Maximum von Zukunft aufzuziehen ist.

Wo das Selbstgefühl Arroganz auf Grund von Leistungen ist, die es nicht rechtfertigen, suche man die Leistung sachlich zu kritisieren, ohne darum die Person als ganze zu demütigen. Schwierig liegt die Frage, sobald das Selbstbewußtsein ein Differentielles den andern Schülern gegenüber ist, auf Grund wirklich überlegener Leistungen.

Der Hochmut, zu dem die besondere Begabtheit leicht verführt, nicht durch Herabsetzung, an die der Schüler doch nicht glaubt, durch Entwertung, die die tatsächliche Bedeutung des Talents fälschen würde, durch „ducken", das Verschärfung, Unsicherheit oder Ranküne hervorrufen würde, zu beseitigen. Die besondere Begabung muß im Gegenteil erst anerkannt werden, aber nicht als höheres Recht, sondern als höhere Pflicht. Jedes Sollen erhebt sich auf dem Grunde einer Wirklichkeit und wo diese anders ist, ist auch das Sollen ein anderes. Daß man von Natur ein besserer ist, bedeutet nur, daß man durch sein Verhalten und Tun ein besserer werden soll, und jedes schon wirkliche Bessersein muß als bloße Möglichkeit, ein noch besserer zu werden, gelten. Das Noblesse oblige und daß umgekehrt die Pflicht adelt, kann nicht früh genug beigebracht werden. Eher als daß man das Talent des Schülers herabsetze, kann man es etwas übertreiben. Dies wird ihn bescheidener machen als das Gegenteil. Übrigens ist eine nicht ganz lösbare Antinomie zwischen der nötigen soziologischen Koordination der Schüler und der Gerechtigkeit, die eine, oft sehr großstufige,

Rangierung fordert. Der besonders begabte Schüler ist nicht nur der Sache nach besonders günstig gestellt, sondern er genießt dazu als eine Art Superadditum das persönliche Interesse und die Geneigtheit des Lehrers. Es ist kaum zu verlangen, daß der Lehrer für den blöden Dummkopf dieselben Empfindungen hegen solle, wie für den aufgeweckten, talentierten Kopf. Wenn er dies damit zu verbergen sucht, daß er auch jenem ein möglichst freundliches Interesse zuwendet, so wird das von dem Betreffenden leicht als eine Art Mitleid empfunden, das etwas Demütigendes hat. Man kann auch keineswegs immer sagen, der Unbegabte, Zurückgebliebene, Schläfrige, biete viel mehr Gelegenheit zu pädagogischer Betätigung, pädagogischem Interesse, wie der Talentvolle. Gerade an diesem bestehen so und so viele Angriffspunkte für fruchtbare pädagogische Einwirkung, die bei dem andern überhaupt keine Reaktion geben. Eine Gleichheit der Behandlung, die eine Gleichheit der Wertungen voraussetzte oder erstrebte, ist bei der Ungleichheit der Objekte gar nicht durchzuführen, ja, wäre etwas Schiefes. Das: „wer hat, dem wird gegeben“ — ist prinzipiell auch in der Schule nicht vermeidlich. Gerade sie, mit ihrer Forderung nachweisbarer, kontrollierbarer Leistungen, kommt um die Rangierung der Persönlichkeiten gar nicht herum, und so sehr dies zu ihrem Wesen gehört, so ist es zugleich doch ein Widerspruch gegen ihr Wesen, das ein Nivellement, eine Gleichbetontheit aller Schüler verlangt. Man hat versucht, von der Unvermeidlichkeit dieser Rangierung dadurch den Hochmut und das unsoziale Selbstgefühl der Schüler fernzuhalten, daß man den für die Rangierung entscheidenden Wertgesichtspunkt ausschließlich in das Moralische rückte. Anerkennung und Auszeichnung sollte der Lehrer nur auf Grund der vom Willen abhängigen Leistungsgrade erteilen: Fleiß, Bemühung, Aufmerksamkeit. Damit wäre allerdings einem stolzen Sich-Abheben des Einzelnen vorgebeugt. Denn es ist sehr merkwürdig, daß dasjenige Hervorragen, das der Mensch wirklich sich selbst verdankt, was aus der Freiheit seines Willens stammt, ihn unvergleichlich weniger hochmütig macht, als dasjenige, das er durch die Mitgift der Natur erlangt. Der Grund ist vielleicht der, daß jener Vorzug möglicherweise auch von jedem andern gewonnen werden kann, dieser aber nicht. Auch liegt das Ideal des Willens im Unendlichen, das der Naturbegabtheit eigentlich nicht, die Realität bleibt hinter diesem oft nicht so weit, wie hinter jenem. Die Begabtheit sieht nur ihr eigenes Ideal vor sich, der Wille das der Menschheit überhaupt. Es gibt allerdings ja auch moralischen Hochmut, Tugendstolz, allein dieser ist ein psychologisch ziemlich komplizierter Vorgang, zu dem die dem Natürlichen näherstehende Jugend nicht neigt.

Außerdem enthält die Eingebildetheit auf das Moralische, da sie selbst unmoralisch ist, einen Widerspruch in sich, auf den der Lehrer, wo er ihm begegnet, aufmerksam machen könnte. Und der junge Mensch ist gegen Selbstwiderspruch, den man ihm nachweist, sehr empfindlich, weil die Logik, die primitivste Denknorm, für seine relativ primitive Denkart besonders beeindruckend ist: nur der niedrigste Grad der Geistesbildung und der höchste scheuen den Selbstwiderspruch nicht. So sehr der Lehrer also auf diesen Rangierungsgrund halten soll, so ist es doch nicht gut möglich, sich auf ihn zu beschränken. Es wäre ganz unnatürlich und selbst im idealen Sinne ganz zweifelhaft, wenn die Unterschiede an Intelligenz, Kraft, Produktivität, Lebhaftigkeit des Geistes und des Gefühles nicht als Wertdifferenzen der Schüler anerkannt werden und ihre Folgen haben sollten; auch ist die Grenze zwischen dem wirklich Naturgegebenen und dem rein durch den Willen Erreichten sehr schwer zu ziehen. Und grade Fleiß und Faulheit sind oft deutlich physiologisch bedingt. Trotz aller möglichen Abschwächungen und Gegenwirkungen bleibt die Antinomie bestehen: zwischen der Bevorzugung des talentvollen Schülers, die sein Selbstgefühl sehr steigert, und der Gleichmäßigkeit in der Behandlung der Schüler, die ebenso aus Gründen der Schulstruktur wie um der einzelnen Schüler selbst willen erfordert ist. Übrigens die gleiche wie die theologische zwischen der gerechten Rangierung der Seelen und ihrer Gleichheit vor Gott. Freilich stellt sich grade auf Grund dieser Differenzierung eine neue Sozialisierung ein: auch für den Lehrer bilden die paar besten Schüler der Klasse eine zusammengehörige Elite, sie bilden mehr eine Einheit, als die ganz Schlechten unter sich. Dieser neue Zusammenschluß auf aristokratischer Basis hat große Vorteile und wird nicht so radikalen Abschluß gegen die Allgemeinheit bewirken, wie ihn ein oder zwei eminente Schüler darstellen. Andererseits liegen seine Nachteile auf der Hand. Diese letzteren fallen fort: „Die Prima ist der Adel der Schule und muß ein aristokratisches Gefühl, also ein empfindliches Ehrgefühl haben."

Bedeutung und Behandlung der Lüge. Da der Lehrer doch sehr oft nicht dahinterkommen kann, möglichst wenig Veranlassung dazu geben, möglichst Fragen und Eindringen-wollen da vermeiden, wo die Antwort doch nicht kontrollierbar ist. Mit Aufforderungen zur Selbstbeschuldigung äußerst vorsichtig. Wenn das Kind in solchem Falle lügt, so ist damit sein ganzer moralischer Status heruntergedrückt, der Mangel an Mut, dessen es sich bewußt ist, vermindert prinzipiell sein Vertrauen zu sich selbst. Man kann aber nicht jedem Menschen jeden Mut zumuten. Sehr vorsichtig mit An-

schuldigung der Lüge: wenn sie ungerecht ist, entfremdet sie den Schüler dem Lehrer mehr, als eine praktische Ungerechtigkeit. Also ist es zweckmäßig, wenn der Lehrer tut, als ob er den Schwindel nicht merkte, aber in seinem Handeln offenbart, daß er ihn durchschaut hat. Wie in Rußland der Despotismus durch die Bestechlichkeit gemildert wird, so ist die Lüge das mildernde und erträglich machende Mittel gegen Ungerechtigkeit und Tyrannei des Lehrers. Die Unwahrhaftigkeitserscheinungen werden durch die Größe der Schülerzahl sehr begünstigt und erleichtert. Dies ist eine der schlimmsten Folgen der überstopften Klassen.

Eine ethisch total andere Erscheinung als Unwahrhaftigkeit, aber in der Praxis manchmal zu gefährlicher Nähe führend: „Eine Klasse von 20, 30, 40 hat ein eignes Leben, das sie vor dem Lehrer verbirgt.“ Sie braucht es ihm auch gar nicht zu offenbaren, man soll das seelische Privateigentum der Kinder respektieren (was auch Eltern tun sollen). Aber es ist gut, wenn sie merken, daß man seine Existenz prinzipiell kennt und es achtet.

Das Vertrauen, die Gewöhnung an Aussprache, ein gutes Mittel gegen die Lüge: Man lasse die Kinder sich aussprechen, damit es nicht zu Ressentiment komme, wenn sie sich durch etwas bedrückt oder ungerecht behandelt fühlen. Indem man die Art des Sich-Aussprechens reguliert und formt, ist viel mehr Gelegenheit für sie, Achtung und Selbstbeherrschung zu lernen, als wenn sie all jenes hinunterschlucken. Innerhalb dieses Prinzips, keine Verhärtungen aufkommen zu lassen, muß das Kind natürlich auch Selbstbeherrschung und stilles Ertragen lernen, muß auch manche Dinge mit sich selbst abmachen können. Aber Selbstbeherrschung ist etwas ganz anderes, als das schweigende Herunterschlucken, es ist ein wirkliches Abreagieren, das nur das Subjekt in seiner eigenen Innerlichkeit vollzieht.

Anhang über sexuelle Aufklärung.

Daß sie bei Kindern, die nicht in völliger Einsamkeit leben, geübt werden muß, scheint mir nicht diskutabel, denn geschieht sie nicht durch die Erwachsenen, so, in jedenfalls schädlicherer Weise, durch Altersgenossen. Und zwar hat sie früh zu geschehen, bevor die Regungen der Pubertät einsetzen. Denn in dieser Kinderzeit hat der Schüler gar kein eigentlich subjektives, zugespitztes Interesse an diesen Dingen, sondern nimmt sie wie die vielen Dinge, die er sonst theoretisch erfährt, hin, vielleicht als etwas Wunderliches, was er nicht so recht versteht und womit er nichts anzufangen weiß. Das aber ist gerade das Richtige. Denn das Gebiet soll zu der Zeit, in der es durch die Triebe des Kindes sowieso eine stärkere Betonung bekommt, ihm möglichst etwas schon von lange her Bekanntes sein, etwas, von dessen Gewußtwerden nichts besonderes herzumachen ist. Die Gefahr der Aufklärung besteht nur dann, wenn sie mit den spontanen Trieben der Pubertätszeit zusammenfällt, als etwas Überraschendes, etwas dessen Gewinn jetzt, wo diese Vorstellungen sich mit dunkeln, unruhigen Gefühlen laden, natürlich eine große Wendung bedeutet. Tritt die Aufklärung erst jetzt ein, so hebt sie sich gegen den Vorzustand als etwas viel Bedeutsameres ab, mit einer viel stärkeren Unterschiedsempfindung, als im eigentlichen Kindesalter, verführt zu einer viel stärkeren Beschäftigung mit diesen Vorstellungen, an denen jetzt der innere Trieb und die theoretische Neuheit zusammenschießen. Diese komplizierte Erregung, die namentlich zu Entstehen oder Steigerung der Jugendsünden verführt, wird aber dadurch vermieden, daß diese Periode wenigstens den Vorstellungskreis als solchen schon als einen längst vertrauten, selbstverständlich besessenen vorfindet.

Mehr kann man überhaupt auf diesem Gebiet in seiner theoretischen Behandlung nicht zu erstreben versuchen, als das größte Maß von Selbstverständlichkeit und Unbefangenheit in seinem Vorstellen, die Naivität, die nicht in dem Ausschluß dieses Vorstellens

besteht, sondern grade eine Naivität, die dieses Vorstellen einschließt, die grade ihm ihre Färbung gibt. Von seiner Behandlung und der Art, wie es im Bewußtsein des Kindes besteht, muß alles Überraschende, Geheimnisvolle, Exzeptionelle möglichst ferngehalten werden, und das geschieht eben am ehesten durch Kenntnisgabe zu einer Zeit, in der das Kind es noch nicht von seinen eigenen dunklen Trieben her mit diesen Akzenten ausstattet, und also Zeit hat, es seinem allgemeinen Bewußtseinskreis, koordiniert mit allem andern, einzuordnen.

Die Ausführung wird wohl am besten in der Naturgeschichtsstunde erfolgen; wenn der Lehrer die Befruchtung der Pflanzen erklärt, kann er ohne weiteres auch einen Blick auf die der Tiere werfen, wobei er, um einen möglichst kontinuierlichen, unauffälligen Übergang zu erreichen, von der Fortpflanzung der niedrigsten Tiere durch bloße Teilung ausgehen kann. (Die Betonung des Männlichen und Weiblichen, also vom Menschen her gesehen, möglichst herabzusetzen). Wenn er dann zu der Scheidung von Männlichem und Weiblichem übergeht, die jedem Kind aus dem Tierreich bekannt ist, kann er in dem ganz gleichen Ton hinzufügen: „Und beim Menschen ist es ebenso." Vorschläge wie man etwas genauer eingehen kann, finden sich in der Literatur.

Jedenfalls ist es eine ganz irrige Meinung, die sexuelle Aufklärung, die man zugibt, dem Hause überlassen zu wollen. Es ist sicher eine Ausnahme, wenn sie dort in einer richtigen Weise geschieht, und sie ist unleugbar dort auch schwieriger, weil das Kind hier gleich an seinen Vater und seine Mutter denkt und diese personale Zuspitzung die Vorstellungen erregender und leicht auch peinlich macht. Es kommt eben alles darauf an, diese Pointierung zu vermeiden, und das erreicht man am besten durch möglichst große Verallgemeinerung, die diese Vorstellungen nivelliert, ihre Heraushebung aus den übrigen Vorstellungskreisen abflacht. Diese Verallgemeinerung ist in zwei Bedeutungen möglich: in der sachlichen, von der ich sprach, die die menschliche Zeugung in eine ganz allgemeine Naturgesetzlichkeit einstellt, in die Vorstellung, daß wir in jedem Augenblick von zahllosen Entstehungen von Leben umgeben sind; und in der soziologischen, die von diesen Mitteilungen das Personale, Intime möglichst ausschließt. Was einer ganzen Klasse von 40 Jungen laut und öffentlich mitgeteilt wird, wie eine Rechenspezies, empfindet der Einzelne sicher nicht als etwas „Besonderes", daß er es in der genau gleichen Weise mit allen teilt, nimmt der Sache den geheimen Reiz, der ihre Gefahr ist. Der Schüler muß empfinden, daß diese Dinge für den Lehrer selbst ob-

jektive Tatsachen sind, — der leiseste subjektive, verlegene, zögernde, aus der sonstigen Mitteilungsart herausfallende Ton ist verderblich — und daß er deshalb gar keine Veranlassung hat, es nicht allen ganz gleichmäßig und gemeinsam mitzuteilen, was das Korrelat der Objektivität ist. Merkt der Junge, daß der Lehrer da noch irgend etwas für sich behält, so ist sofort die Versuchung da, tiefer einzudringen, daran herumzuraten, das Gesagte durch eigne persönliche Kenntnis oder Erkundigung zu ergänzen und damit ist sofort das Unpersönliche, Generelle des Vorstellungskreises durchbrochen, durch das er harmlos wird. Daß nicht in alle möglichen Details eingegangen wird, unterscheidet dies Gebiet nicht von der Behandlungsweise aller anderen Wissensgegenstände auf dieser Stufe, und es ist deshalb anzuraten, daß vorbereitender Weise auch schon bei der Behandlung andrer, in der Naturgeschichte, allenthalben betont wird, daß teils unser Wissen, teils die Möglichkeit der jetzigen Mitteilung begrenzt ist. Schon darum, auch aus allgemeinen Bildungsgründen, ist es richtig, daß der Lehrer bei allen vorgetragenen Gegenständen die Schüler darauf aufmerksam macht, daß alles dies nur ein kleiner Teil dessen ist, was man weiß oder zu wissen wünschte, daß alles, was sie lernen, nicht eine fertige Totalität ist, mit der der Gegenstand erschöpft ist. Es gehört durchaus zu der höheren geistigen Haltung gegenüber der Welt, daß der Schüler immer wisse: alles, was er weiß, ist ein Teil einer umgebenden ungeheuren wißbaren Welt, nach der Spezialisierung wie nach der Erweiterung hin geht ein unendlicher, oder wenigstens (für die früheren Stufen) ein sehr weiter Weg, von dem er jeweils nur ein Stückchen kennen lernen kann. Ist dies eine dem Schüler festeingeprägte Vorstellung, so wird er sich auch bei der Erörterung des Sexuellen keine besonders hinterhältigen Gedanken machen, wenn sich der Lehrer auch hier kurz faßt oder irgend etwas nicht sagt, was der Schüler vielleicht schon weiß.

Anders stellt sich das pädagogische Problem bei und nach Abschluß der Geschlechtsreifung, wo es sich also nicht erst um theoretische Aufklärung, sondern um ein praktisches inneres und äußeres Verhalten des Schülers handelt. Hier hören wir nun von den Pädagogen: die Keuschheit wäre darzustellen als „ein Triumph des Geistes über die blinde Natur", man solle den Jüngling so ziehen, daß er für diese Dinge „keine Zeit hat", daß „seine Leidenschaften sich auf das Geistig-Seelische, nicht auf das Leibliche richten." Sehr schön, aber doch nur eine Verfeinerung der Vogelstraußpolitik, die auf diesem Gebiet soviel Unheil angerichtet hat. Denn während das frühere Verfahren all das Schlimme und Schwere einfach als nicht

vorhanden, den erwünschten Zustand als den normalen, eigentlich realen ansah, setzt die jetzige Methode diesen allerdings erst als Ziel, tut aber, als ob er ohne weiteres zu erreichen wäre, als ob seine Vorzüglichkeit, sein innerer Wert auch schon die reale Kraft wäre, die ihn ins Leben riefe; sie sieht wohl den Abgrund, den jene leugnete, aber sie überspringt ihn, während alles doch darauf ankommt, die Brücken über ihn, die Wege zu jenem Ziel zu zeigen oder zu bauen. Es ist leicht gesagt, man solle den Jüngling so ziehen, daß er nur für das Geistige Zeit und Gedanken hat; über das Ziel braucht man nicht groß zu diskutieren — man zeige mir nur, wie es zu machen ist.

Zunächst, diese „Natur", über die der Geist triumphieren soll, ist keineswegs „blind"; sie weiß vielmehr sehr genau, was sie will und geht mit viel sicherem Blick darauf zu, als der Geist ihn hat, der weil er größer ist tausend Erwägungen, Schwankungen, Gegeninstanzen unterliegt; in dieser Größe liegt seine Gefahr, freilich auch in dieser Gefahr seine Größe. Aber das Verächtlichmachen der Natur, ihr antagonistisches Ausschließen aus Welt und Wert des Geistes scheint mir durchaus nicht das Richtige. Grade das Einstellen des Sexuellen in ein schlechthin unwertiges Gebiet verführt am ehesten zu Laxheit und Verantwortungslosigkeit, grade wie die verachtete Stellung des weiblichen Geschlechts allenthalben die Gewissenlosigkeit in seiner Behandlung zur Folge hat. Es gibt genug Erscheinungen in der Geschichte der sexuellen Beziehungen, in denen grade deren antagonistisches Abschneiden von allem Wert und Sinn sie als ein *ἀδιαφορον* erscheinen ließ und sie zum Tummelplatz anarchischer Zügellosigkeit machte. Nein, nicht indem man sie dem Geist entfremdet und von ihm wegstößt, sondern indem man sie zum Geist heraufhebt, ist nicht nur der Dualismus gebrochen, der jenen Standpunkt unerträglich macht, sondern ist der Weg zu ihrer Richtigstellung und Veredlung gewiesen. Es ist wie in den Verhältnissen der Menschen: behandelt einen Menschen als ein niederträchtiges, ausgestoßenes Wesen und er wird sich sehr bald auch wirklich dementsprechend benehmen, wird es ex post verdienen; behandelt ihn anständig und als eures gleichen und er wird, im allgemeinen, sich auch anpassen und sich dessen würdig zu machen suchen. Die geistige Forderung soll nicht der Sinnlichkeit als einem Feinde gegenübertreten, sondern soll in sie eintréten, um sie zu formen, damit sie sich in das Aufstreben eines einheitlichen Gesamtlebens einordne. Denn das ist das Entscheidende: daß die Ordnung, Reinheit und Schönheit dieses Gebietes nicht als eine fremde Forderung der „Vernunft", des Geistes oder Gott weiß welcher

andern Einzelpotenz unseres Wesens, sondern aus ihm selbst hervorgehe, daß man sozusagen in das Gebiet selbst eintrete und als seine eigene, eigengesetzliche innere Vollendung diejenige Gestalt seiner erreiche, die ihm nicht aus einem heteronomen Anspruch als etwas wirklich echtes und sicheres kommen kann, noch weniger dadurch, daß man es überhaupt einer Wertgesetzgebung unzugängig, von vornherein von ihr geschieden findet. Daß die Forderung an die Sexualität: um ihrer selbst willen, aus sich selbst heraus, eben als Sexualität, vollkommen zu sein, zu eben den Einzelgeboten der Selbstbeherrschung, der Selbstachtung, des äußeren und inneren Anstandes führt, die auch der „Geist" an sie stellt — dies verhindert nicht nur nicht, sondern setzt voraus, daß die Autonomie dieses Gebietes von der Norm der Lebensganzheit umfaßt und durchströmt werde. Mag man das Verhältnis von Sinnlichkeit und Geist so oder so fassen: man verkenne nur nicht, daß beide in ein Leben gehören. Leicht oder schwer zu behandeln, von vornherein oben oder von vornherein unten stehend — das Leben als ganzes, einheitliches, schließt sie beide ein, hat sich mit beiden abzufinden, hat sie beide in seinem Sinn zu lenken. Die Behandlung des Gebietes muß durchaus die Tendenz haben, ihm die fatale Ausnahmestellung zu nehmen, wie es auch für die frühern Stufen vor allem darauf ankam, seine Heraushebung aus dem Charakter der übrigen Lehrmitteilungen zu vermeiden. Versteht man die Sexualität als eine Lebensäußerung, die sich mit allen andern gleichberechtigt zu der Gesamtexistenz verflicht, so untersteht sie den allgemeinen Idealen und Normen des Lebens, die auf dessen Erhöhung und Harmonie hingehen. Und damit ist alles gewonnen. Mit allem, was sich aus dem Wesen dieses Gebietes selbst als seine autochthone Forderung, seine immanente Vervollkommnung erhebt, leitet sich nur der Strom des Lebens — des individuellen und des sozialen — überhaupt dem Ziele zu, das wir ihm jeweils stecken.

Aus dieser Eingestelltheit in das Leben überhaupt folgt auch der rechte Begriff der Selbstbeherrschung und Strenge, die dies Gebiet als seine für die Jugend wesentliche Forderung erzeugt. Wie vielfältig und oft wunderlich auch die Ordnungen des Sexuallebens seien, denen wir im Lauf der Geschichte begegnen — irgend einer Ordnung hat es prinzipiell immer unterstanden. Ordnung aber ist tatsächlich ohne Selbstbeherrschung unmöglich. Und nun gilt es einzusehen, daß diese Grundsätze primär zwar dem Leben gegenüberstehend und es zwingend, dennoch aus ihm selbst stammen, daß die ihm auferlegte Ordnung eine organische Äußerung seiner selbst ist. Mag man die Instanz des Geistes dazwischen schieben,

von dem Ordnung und Gesetz ausgingen, dann ist eben auch er eine Potenz des Lebens selbst, nicht ein von außen gebauter Kanal, in den dessen Strömung eingefangen und geleitet wird, sondern eines seiner Strombetten, das es sich selbst gegraben hat und dessen Form zwar seinen Lauf bestimmt, aber doch nur das dauernde Symbol seiner eigenen Kraft, Rhythmik und Richtung ist. Daß das Leben sich selbst beherrscht, ist eben ein Charakterzug des Lebens, und die Selbstbeherrschung rückt, besonders auf diesem Gebiet, erst unter den richtigen Aspekt, wenn man ganz durchempfindet, daß das Selbst in ihr nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt ist.

So ist die Sexualität nicht als der Paria des Lebens aus ihm ausgestoßen, — wofür sie sich dann mit dem unvermeidlichen Ressentiment des Parias rächen würde — sondern jede Rede darüber soll sie in das Leben hineinnehmen und kann sie nur so zu dessen Werten und Sinnformen emporläutern. Wie es bei ihrer Besprechung auf der früheren Stufe durchaus darauf ankam, sie an der Naivität des frühen Kindesalters teilnehmen zu lassen, sie durch Selbstverständlichkeit, Unbefangenheit und Kontinuität der Behandlung an dem Heraustreten aus diesem allgemeinen Kindheitstone zu hindern, so soll sie sich auf den späteren Stufen nicht von den anderen Elementen trennen, denen die Weihe des Lebens zuteil werden kann. Mit der Keuschheit und Geordnetheit soll nicht der Geist über die Natur triumphieren und damit der Dualismus – wenn er nun schon tatsächlich besteht — sich auch noch legitimieren und idealisieren, sondern mit solchen Zügen soll dieses Element des Lebens die Weihe erhalten, zu der, erreicht oder nicht, das Gesamtleben berufen ist. Da erfahrungsgemäß eine irgendwie auskömmliche Haltung gegenüber dem Sexualgebiet nicht erreicht wird, wenn man es als das unheilige ausstößt, wie es auch in der liberaleren Pädagogik noch immer geschieht, so wird es wohl richtiger sein, es durch Einordnung in das Leben und seine Normen als ein heiliges empfinden zu lassen.

Ich weiß sehr wohl, daß, zu welcher seelischen Grundhaltung diesem Problem gegenüber man auch die Jugend bringe, seine praktischen Schwierigkeiten für sie damit nicht gelöst sind. Denn diese entstehen im wesentlichen dadurch, daß jenseits der seelischen Konflikte, die auch die angedeutete Haltung mit sich bringt und die unmittelbar zu der Tiefe und Kraft des Lebens selbst gehören, Unstimmigkeiten zwischen den inneren Werten und Notwendigkeiten des Individuums und den geschichtlich-sozialen Ordnungen bestehen. Was auf jenem Standpunkt des persönlichen Lebens schön und richtig ist, zerbricht unzählige Male an den Formen, die die Gesellschaft,

hier so und dort anders, als ihre Notwendigkeit ausgebildet hat. Noch einmal muß das Leben sich ausspannen, um auch diesen Gegensatz in sich aufzunehmen, um die sozialen Gebote und Verbote, die uns zunächst ein Außerhalb, ein Fremdes und Zufälliges sind, schließlich doch als ein Innerhalb zu empfinden, als etwas, was in den weitesten Kreis des Lebens und seinen Sinn eingeschlossen und seinem Zentrum verbunden ist. Wie jene rein seelischen Konflikte, die sich zwischen Natur und Geist oder Sinnlichkeit und Vernunft oder in welche Selbständigkeiten man die Einheit des Lebens sonst zerreiße, uns als die Pulsschläge dieses einheitlichen Lebens selbst, als die notwendigen Stationen zu seinen Werthöhen erschienen, so ist es mindestens eine letzte Aufgabe, daß man auch die noch darunter sich erhebenden Konflikte zwischen den Normierungen des persönlichen Lebens und den gesellschaftlichen als innere Notwendigkeiten jenes Lebens selbst wisse. Es ist damit schon ausgesprochen, daß wir der Jugend diese Kämpfe und Schwierigkeiten nicht ersparen können, am wenigsten durch die gewöhnlichen Moralpredigten, die, nachdem sie den Menschen einmal gespalten haben, sich schlechthin auf die eine Seite des Spaltes stellen, von der aus sie die Kraft der anderen niemals brechen können, weil sie sie nicht von der Wurzel her fassen, die, beiden gemeinsam, unterhalb des Spaltes liegt. Wir können nur versuchen, die Jugend für diese Unvermeidlichkeiten stark zu machen, indem wir sie überzeugen, daß solcher Kampf nicht zusammenhangslos über dem Leben schwebt, sondern in dessen Einheit und Richtung einbegriffen ist; wodurch denn die Gesamtkräfte des Lebens, statt des isolierten „Geistes", dem Kampf dienstbar werden.

Der tiefe Unterschied zwischen den sexuellen Belehrungen der Unterstufe und der Oberstufe zeigt sich auch darin, daß, während für die ersteren die volle Öffentlichkeit und Allgemeinheit angezeigt war, bei der andern gelegentliche Privatgespräche mit den Schülern sehr nützlich sein können. Denn wo schon sexuelles Leben ist, ist es natürlich auch ein individuelles und grade auf diesem Gebiet empfindet der junge Mensch seine Nöte und Probleme, vielleicht weil sie den Charakter des Geheimen haben, als etwas schlechthin Eigenes — wie eben Goethe von der Jugendzeit sagt, in ihr dächte man, „daß man allein liebt und noch kein Mensch so geliebt hat und lieben werde". In dem ersterem Falle handelt es sich um ein objektives Wissen, das ohne Weiteres allgemein mitzuteilen ist, im andern um den Versuch einer Einwirkung auf Willen, Gefühl, Leben, die immer individuell sind. Ich glaube, daß das Gespräch mit einem Lehrer, der dem jungen Menschen den Eindruck sittlicher Sicherheit

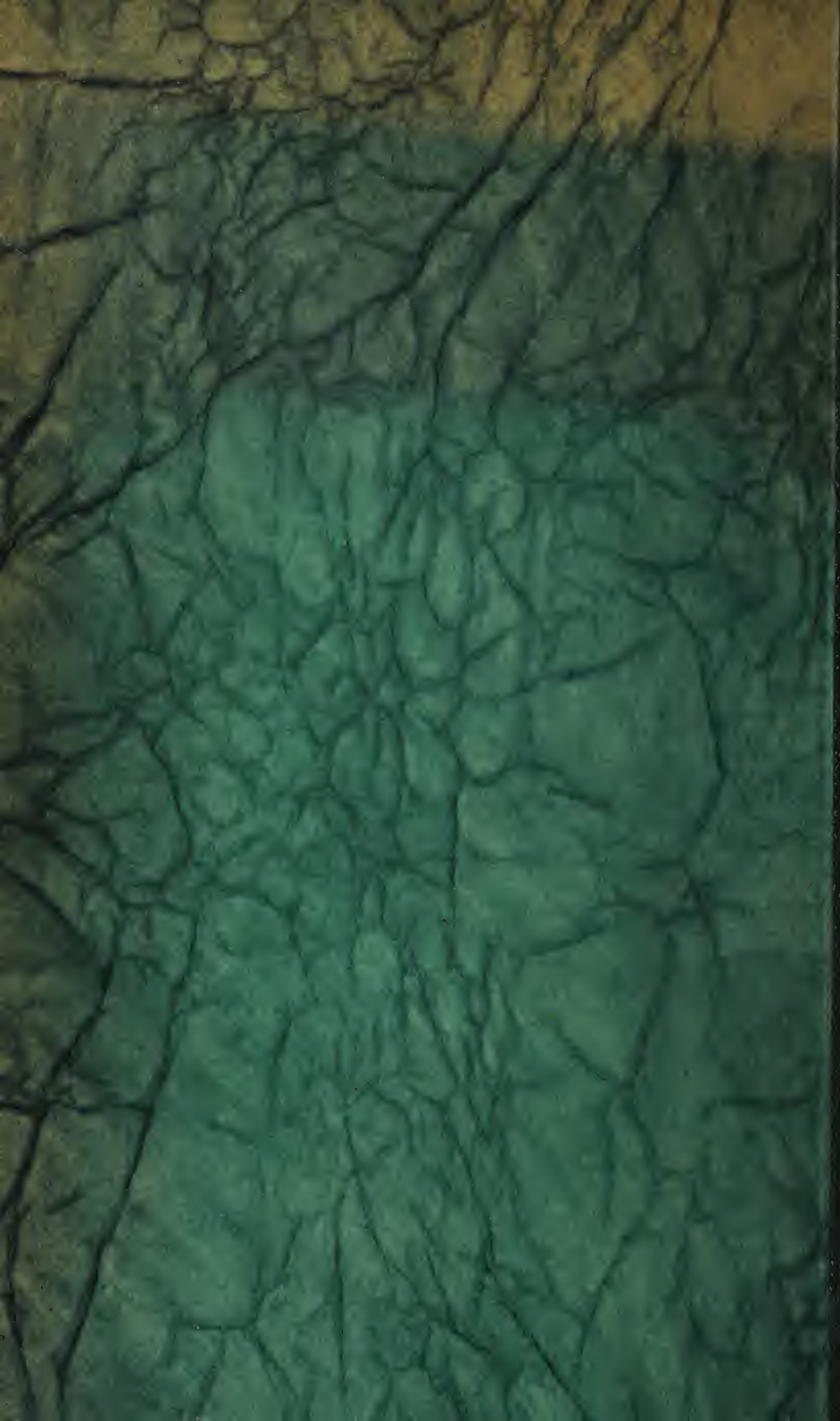
und zugleich vorurteilsloser Freiheit macht, hier tatsächlich viel wirken kann. Um das dazu unentbehrliche Vertrauen zu gewinnen, darf der Lehrer sich nicht von vornherein auf das hohe Moralroß setzen; damit ist sofort wieder der Dualismus da, vor dem der junge Mensch eben ratlos steht und von dem aus man ihm nicht helfen kann. Will man jemandem in sittlichen Schwierigkeiten helfen, so darf man nicht von außen herkommen, sondern muß sich auf die Basis des andern begeben, d. h. in sein ganzes wirkliches Leben hinein und von diesem Gegebenen aus den Aufstieg zur Läuterung und die Direktionsgebung versuchen. Um dem Jüngling diesen allein vertrauenerweckenden Eindruck, daß man zunächst einmal neben ihm und nicht ihm gegenüber steht, zu geben, scheue es der Lehrer nicht, zu betonen, daß diese Schwierigkeiten niemandem erspart bleiben, er kann im Privatgespräch ruhig ahnen lassen, daß er dies aus eigener Erfahrung weiß. Je mehr der junge Mensch den Lehrer sich im Ausgangspunkt gleich fühlt, um so bereiter wird er sein, sich zu seinem Zielpunkt hinführen zu lassen.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Vorrede des Herausgebers	III
Einleitung	1
1. Kapitel. Das grundsätzliche Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht	5
2. Kapitel. Von der Aufmerksamkeit und dem Lernen	39
3. Kapitel. Von der Konsequenz	54
4. Kapitel. Vom Fragen	64
5. Kapitel. Von der Beurteilung	71
6. Kapitel. Von den Strafen	77
7. Kapitel. Von der Sprache und den Sprachen	87
8. Kapitel. Vom deutschen Aufsatz	98
9. Kapitel. Vom Geschichtsunterricht	105
10. Kapitel. Von der sittlichen Erziehung	114
Anhang über sexuelle Aufklärung	127

2 1325

Buch- und Kunstdruckerei A. W. Zickfeldt
Osterwieck/Harz.

PRESERVATION REVIEW

8/04 ____ ____